



Universitat Autònoma
de Barcelona

Departamento de Pedagogía Aplicada



POSGTRADO EN EDUCACIÓN

2ª edición: 2011-2012

Especialidad: Didáctica de las Ciencias

BASES Y FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM

Joaquín Gairín Sallán

Antonio Navío Gámez

MÓDULO A-1

GUÍA DE ESTUDIO

Índice

1. INTRODUCCIÓN	5
2. ESQUEMA DE CONTENIDO	7
3. PRESENTACIÓN	9
3.1. Una visión general.....	9
3.1.1. <i>El currículo como espacio de análisis e intervención</i>	9
3.1.2. <i>El diseño y desarrollo del currículo</i>	12
3.2. Matizando el concepto.....	16
3.2.1. <i>Aproximación por las definiciones</i>	16
3.2.2. <i>Aproximación por las concepciones.</i>	19
3.2.3. <i>Síntesis conceptual</i>	27
3.3. Teorías y paradigmas del currículo	27
3.3.1. <i>El paradigma tecnológico</i>	28
3.3.2. <i>El paradigma interpretativo-fenomenológico</i>	31
3.3.3. <i>El paradigma sociocrítico</i>	34
3.3.4. <i>Más allá del paradigma sociocrítico: el talante posmodernista del currículo</i>	36
3.4. En la antesala de la práctica: bases y fundamentos del currículo	37
3.4.1. <i>Los elementos didáctico-curriculares</i>	37
3.4.2. <i>Bases y fundamentos</i>	46
4. ACTIVIDADES	49
4.1. Actividades de aplicación	49
4.2. Actividades de desarrollo	50
5. BIBLIOGRAFÍA	51
5.1. Básica	51
5.2. Referenciada	51
6. ANEXOS	53
6.1. Anexo 1: Texto para lectura y análisis crítico.....	53



Síntesis
parciales



Cita de autor

Para saber
más



Actividades



Notas
personales

1. INTRODUCCIÓN

La organización y desarrollo de la actividad formativa exige la ordenación de diferentes realidades (ideas, personas, recursos, etc.) de una forma dinámica y a varios niveles. Supone, en la práctica, una delimitación del conjunto de protagonistas que han de participar en su configuración, así como la consideración de su forma de actuar y de los recursos que se ponen en funcionamiento.

La presente asignatura aporta algunos elementos que justifican y enmarcan los procesos de planificación que los profesores tienen que hacer en el desarrollo de la enseñanza. Particularmente, se enfatiza en los planteamientos más actuales respecto al modelo tradicional de organizar y desarrollar la docencia.

Las nuevas concepciones tratan de superar, como veremos, las concepciones más administrativistas del currículo, donde bajo directrices externas se desarrolla un proceso formativo al margen de los estudiantes y de la iniciativa de muchos profesores. La democratización de las sociedades y la necesidad de contextualizar la educación han impuesto modelos más centrados en las necesidades del estudiante, las posibilidades del profesor y las demandas del mundo social y laboral.

El proceso de enseñanza no debe limitarse así a la simple transmisión de conocimientos o a su reflexión por parte del estudiante; incluye también el análisis de su utilidad, pertinencia, importancia y relevancia tanto para las personas como para las sociedades, en un marco ético de compromisos personales y profesionales con la mejora de la actividad y de la profesión.

La presente guía de estudio aborda el tema del currículo desde un punto de vista conceptual y general, al ser introductorio a las materias aplicativas que se abordan posteriormente en el Máster. Así, se han seleccionado una serie de elementos de análisis que en forma de apartados permiten conocer a todo el conjunto de aspectos relacionados con el currículo y su concreción.

Iniciamos la unidad, después de dar una visión general, haciendo una aproximación conceptual al currículo desde dos perspectivas. Por un lado, analizando definiciones que distintos autores han dado al currículo para extraer de la lectura de las mismas lo que se esconde tras el currículo. Por otro lado, aportamos cuatro propuestas distintas relacionadas con las concepciones que algunos interpretan haciendo una lectura transversal de las mismas.

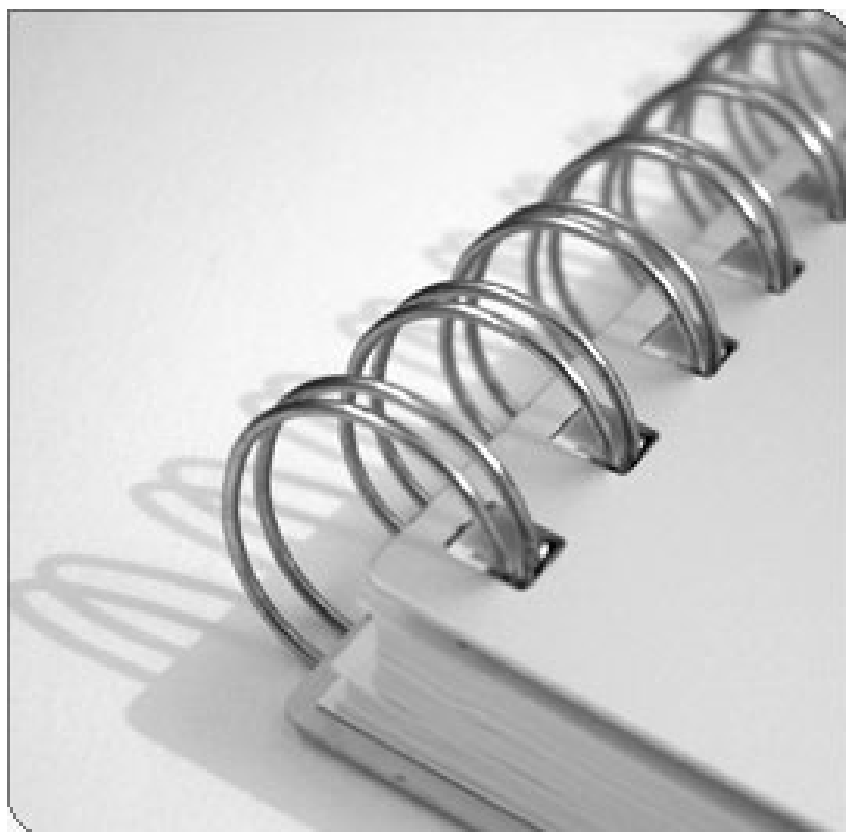
La síntesis final de la aproximación conceptual es una propuesta de modelos curriculares, entendiendo que el modelo presentado puede ser la síntesis de concepciones como paso previo a la práctica.

Presentada la aproximación conceptual al currículo, seguimos con la presentación de las perspectivas con que puede orientarse la realización del currículo. Además de presentar los paradigmas tecnológico,

interpretativo-fenomenológico y sociocrítico, planteamos el talante postmoderno del currículum sin ubicarlo como paradigma específico, aunque presentando los aspectos más significativos que le identifican.

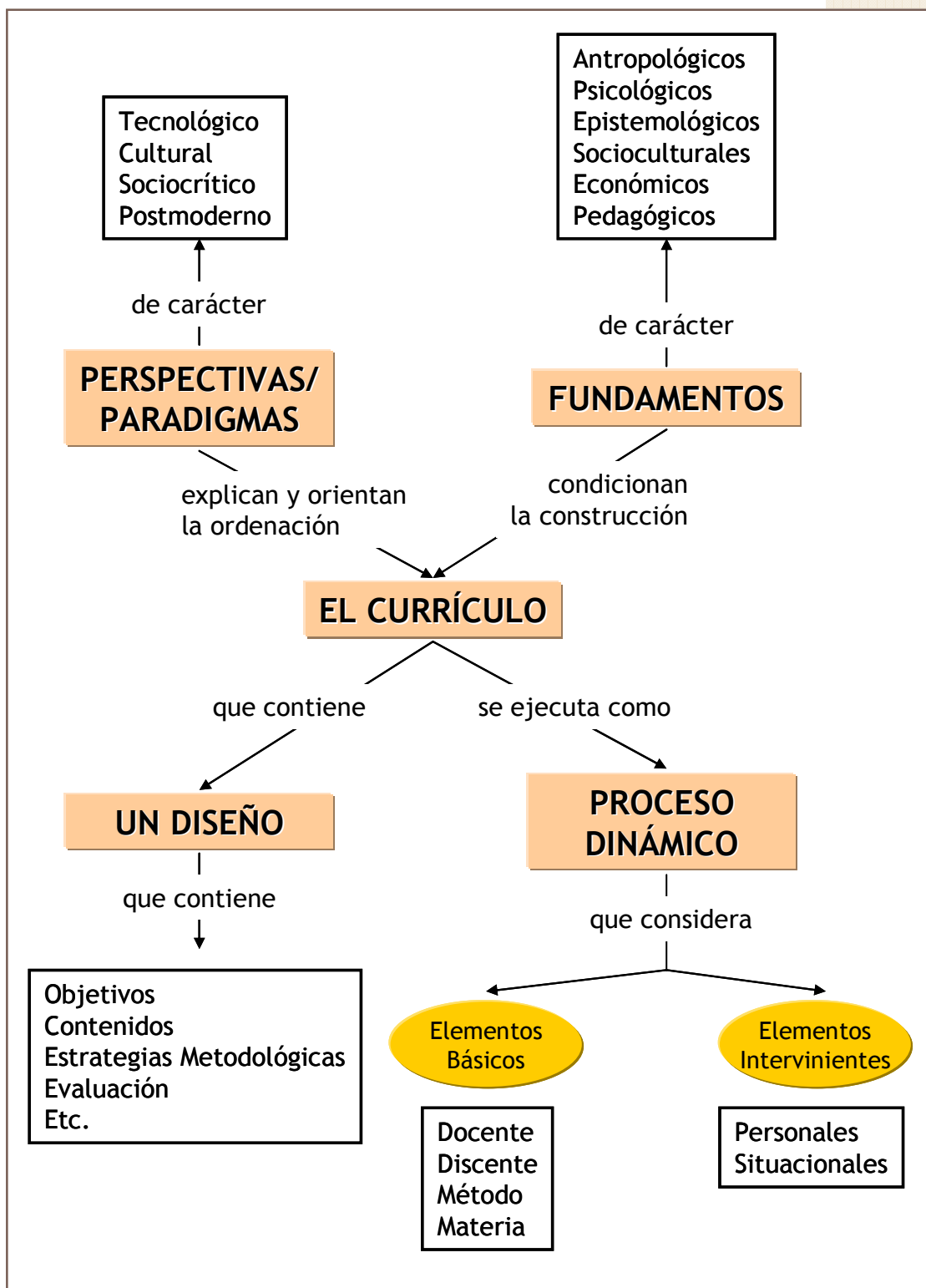
Finalizamos la unidad ordenando la intervención desde una perspectiva cercana a la práctica. Ubicadas las bases y fundamentos del currículum en la antesala de la práctica, tratamos además aspectos relacionados con lo previo al diseño y desarrollo curricular que, en unidades posteriores se va a plantear. Seleccionamos para ello los elementos curriculares y, recurriendo a un modelo, los situaremos para darles sentido en y para el diseño y desarrollo curricular, sin olvidar la perspectiva didáctica de dichos elementos.

En fin, una guía de estudio que, siendo introductoria, pretende situar conceptualmente el currículum como base y fundamentos para la posterior práctica educativa.



2. ESQUEMA DE CONTENIDO

El siguiente esquema sintetiza los contenidos de la unidad:



3. PRESENTACIÓN

3.1. Una visión general*

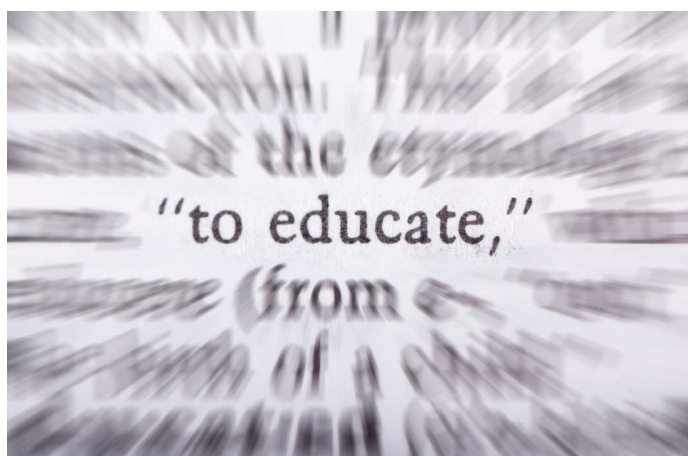
3.1.1. *El currículo como espacio de análisis e intervención*

Si entendemos por **currículo** “*la teoría y práctica de la planificación, proceso y evaluación de experiencias de enseñanza-aprendizaje*”, habría que considerarlo como una manera de concretar las finalidades y objetivos que pretende un determinado proceso formativo.

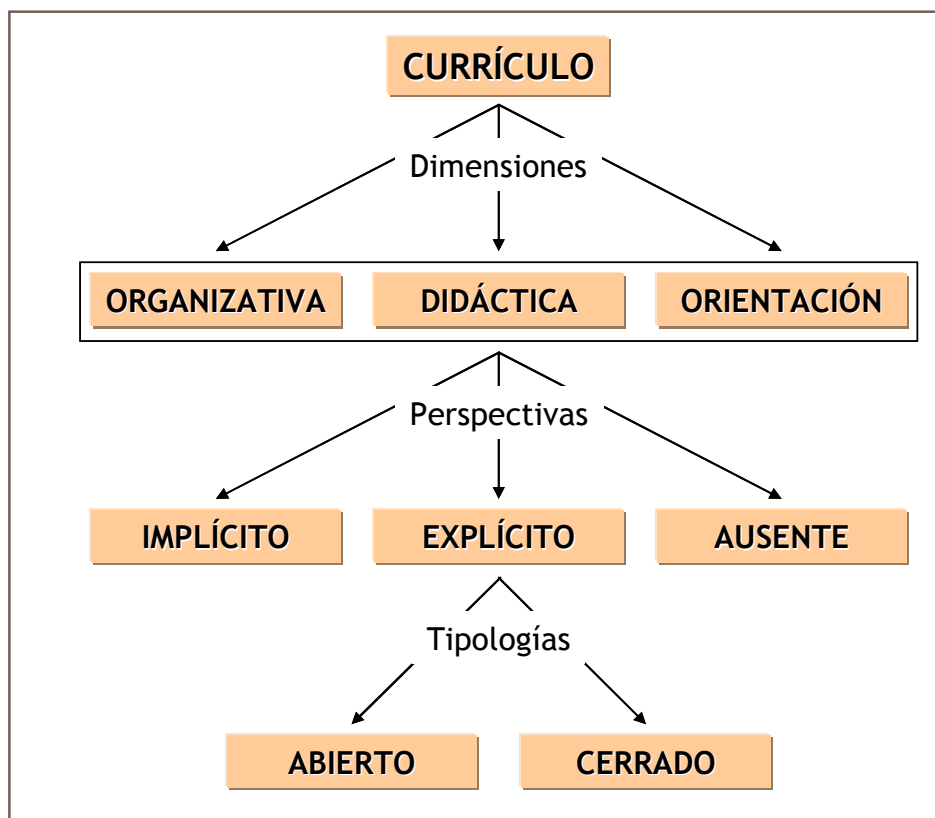
La complejidad del hecho formativo y la conceptualización que sobre el currículo se realiza permiten distinguir en su estudio **dimensiones diferentes y perspectivas también distintas** (Gráfica 1). Contribuyen a potenciar valores y actitudes las actuaciones relacionadas con procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también modalidades organizativas en las que estos se apoyan y las formas de orientar expresamente los procesos formativos. La manera como los estudiantes acceden a las clases, como se forman los grupos, la estructura horaria, la distribución que se hace del presupuesto, la manera como se interviene en procesos de disciplina o de tutoría, etc. delimitan experiencias concretas que contribuyen a conformar la personalidad y aprendizajes de los estudiantes.

Asimismo, hay que considerar que tan importante como el currículo planificado es el currículo implícito (también llamado oculto) y el ausente; también, la distribución que se hace de los contenidos y la forma como se transmiten y evalúan. Actuaciones con un alto protagonismo del profesor pueden potenciar, sin que explícitamente se pretenda, actitudes de pasividad y conformismo, al igual que determinados procesos de evaluación pueden favorecer indirectamente el memorismo.

Pero más allá de lo que se pretende y transmite, resulta de interés considerar que la ausencia en el currículo de determinados planteamientos puede potenciar actitudes también definidas. Así, el deficiente conocimiento de un idioma extranjero puede desarrollar actitudes de retraimiento al proceso de comunicación con personas de otros países.



*A partir de Gairín (2006)

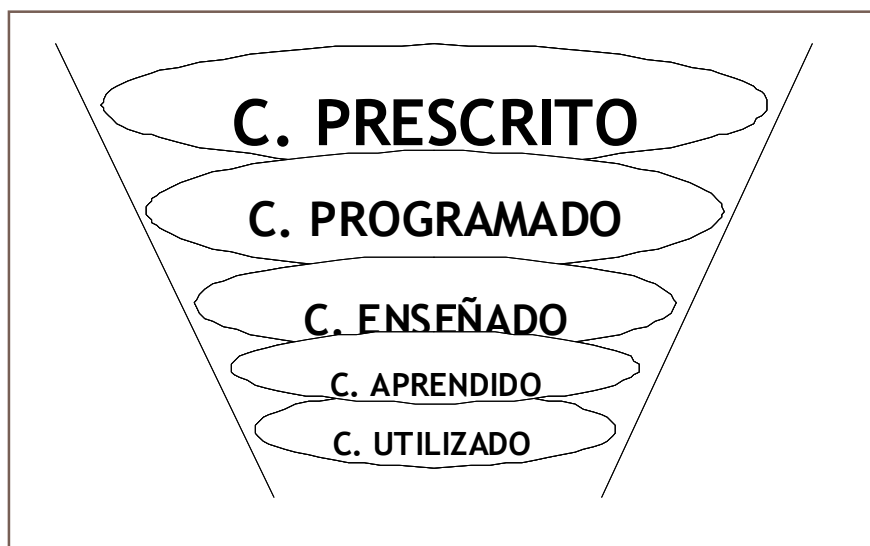


Gráfica 1. Aproximaciones al estudio del currículum (I).

Partiendo de las consideraciones anteriores, cabe remarcar:

- La actividad curricular se debe centrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, abandonando así la concepción tradicional que atendía fundamentalmente al proceso de enseñanza.
- Resulta esencial considerar los ámbitos estáticos y dinámicos que conforman el currículum. Una descripción de él debe contemplar no sólo lo planificado sino también las condiciones en que se desarrolla y los procesos que genera.
- La organización de las experiencias formativas encuentra su máxima referencia en la satisfacción de las necesidades (sociales y/o personales) y en la resolución de problemas, que pueden abordarse mejor a través del análisis de la interacción persona-medio.
- Sin olvidar las diferencias que se generan entre lo implícito y lo explícito, hablar de currículum implica considerar propuestas intencionales y sistemáticas. El currículum resulta así un elemento intermedio que ordena el proceso formativo de acuerdo a objetivos deliberada y conscientemente postulados. No obstante, debemos tener siempre presente las diferencias que se establecen entre el currículum prescrito administrativamente, el programado por los profesores, el que realmente enseñan, el que aprenden los estudiantes o el que finalmente utilizan (Gráfica 2).

Currículo explícito o implícito, perspectiva didáctica u otros aspectos (currículo abierto/cerrado; currículum prescrito/ programado/ enseñado/ aprendido/ utilizado) son así aproximaciones al análisis del currículum que deben considerarse desde las diferentes posibilidades para el estudio y la intervención práctica.



Gráfica 2. Aportaciones al estudio del currículo (II).

- e. Concebido el currículo como herramienta de trabajo (instrumento y medio), es una respuesta explícita o implícita a preguntas como qué, cómo y por qué enseñar. Una determinada opción, sea propia o ajena, supone una forma de responder a las exigencias del propio trabajo; esto es, una forma de resolver lo que se debe hacer con los estudiantes en la clase.
- f. La consideración de los elementos que integran el currículo, las relaciones de supeditación que entre ellos se dan y la interdependencia que tiene con elementos del sistema escolar y social no puede obviar la multidimensionalidad de sus interrelaciones. De hecho, toda propuesta curricular incluye consideraciones de orden social, cultural, moral o político que sirven de apoyo a argumentaciones sobre la formación social del conocimiento y sobre las relaciones que existen entre las instituciones formativas y la sociedad.

Las **nuevas visiones curriculares** suponen, además, un cambio respecto a una tradición basada en programas y planes de estudio prescriptivos y uniformadores para todas las universidades. No podemos entender ni ordenar el currículo pensando exclusivamente en una perspectiva racionalista, sobre todo si consideramos que este enfoque se centra muchas veces en el producto y olvida el proceso, además de obviar, a menudo, la incidencia de los contextos concretos y de los aspectos personales de carácter emocional.

El currículo no es así sólo un producto mediante el cual se indica lo que el estudiante ha de aprender, sino, y sobre todo, un proceso mediante el cual las instituciones universitarias socializan al estudiante en un campo profesional, transmiten cultura (tanto científica como social y humanística) y promueven determinadas inquietudes y compromisos.



El currículum se traduce en unas prácticas formativas organizadas que denotan las ideas y concepciones que se tienen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero es también el ejercicio de la práctica lo que alimenta la reflexión sobre lo importante, lo necesario, lo explicativo y lo supuesto. Esta concepción del currículum permanente permite enlazar teoría y práctica pedagógicas, a la vez que entronca con dos temas de gran vigencia: la visión del profesor como un profesional reflexivo y la investigación de lo que pasa en el aula como punto de partida de la formación y desarrollo profesional y de la innovación institucional.

La construcción y desarrollo del currículum representa, también, la posibilidad permanente de reflexión sobre la acción formativa (qué pretendemos, por qué una opción y no otra, por qué una forma de organización y no otra,...) y las ideas que sustentan la acción institucional y de los profesores.

La idea de currículum supera así las concepciones restrictivas que lo identifican con una relación de contenidos, un plan de actuación o un marco experiencial, para aproximarnos a concepciones que lo entienden como una guía abierta y en continuo cambio a través de la cual se organizan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se puede así considerar como un cruce de caminos en el que confluyen prescripciones externas, condiciones institucionales internas y prácticas diversas.

Finalmente, consideramos que las instituciones formativas como organizaciones actúan como espacios o entornos en las que se desenvuelve la enseñanza-aprendizaje y donde tiene lugar la práctica pedagógica. Actúan como posibilitadoras o limitadoras de la intervención, transmitiendo, explícita o implícitamente, el conjunto de condicionantes que la enmarcan. La actividad así definida se sitúa en un contexto cruzado y conformado por dos líneas de fuerza: la organización institucional y la curricular.

Visto así, el desarrollo y mejora de la enseñanza-aprendizaje se vincula al desarrollo y mejora de la organización e incluso a la mejora social a través de una mayor calidad de la intervención formativa. Una vía para mejorar la sociedad es a través de la mejora de sus organizaciones y de lo que hacen los agentes que en ellas trabajan.

3.1.2. El diseño y desarrollo del currículum

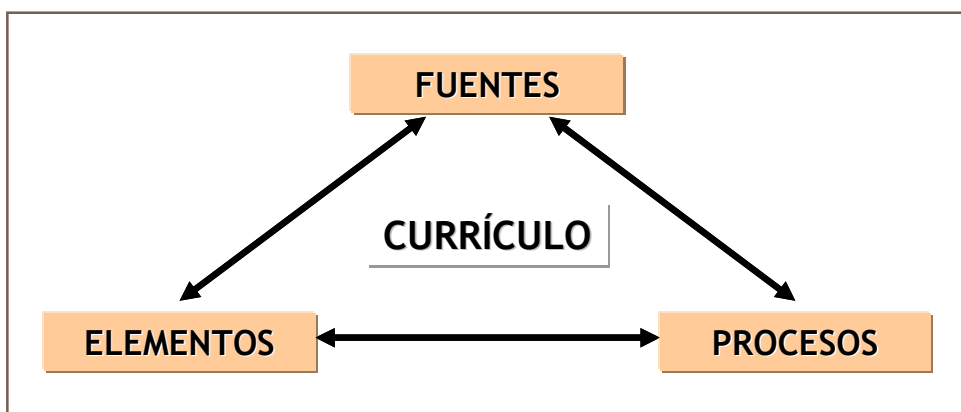
El currículum se concreta en un diseño determinado, que explicita las intenciones que se tienen respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. El diseño del currículum puede considerarse como un esquema de trabajo que sirve para trasladar la teoría curricular o nuestras concepciones formativas a la práctica educativa y para orientar la enseñanza dando fundamento al contenido formativo. Podemos así diferenciar entre Currículum, Programa y Programación.

El Currículum tiene, como ya se mencionó, un sentido globalizador, refiriéndose tanto a los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje como a los supuestos que apoyan las decisiones efectuadas y a los efectos conseguidos.

El Programa es una primera explicitación y por el se puede entender el documento oficial que concreta los compromisos que se asumen respecto a una formación. Sea el programa de una especialidad o el programa de una asignatura, suele definir como mínimo los objetivos de aprendizaje, temáticas, metodología, recursos y sistema de evaluación.

La Programación es una segunda explicitación derivada de la anterior en la que se concreta el plan de trabajo respecto a una situación definida. Teniendo en cuenta a un determinado grupo de estudiantes, un espacio y tiempo determinados, se contempla un proyecto formativo específico desarrollado para atender el proceso de enseñanza-aprendizaje en esas circunstancias.

El Programa y la Programación pueden así considerarse como productos de la planificación curricular a través de los cuales se trata de ordenar la práctica y hacer realidad las intenciones formativas que se tienen. Esta concreción considera habitualmente varios aspectos que interactúan entre sí (Gráfica 3):



Gráfica 3. Componentes del currículo.

- a. Las **fuentes o fundamentos**, referencian a informaciones de partida consideradas en el momento en que se elabora el currículo. Normalmente, hacen referencia a los fundamentos filosóficos, antropológicos, socio-económicos y culturales, psicológicos y pedagógicos, que comentaremos en apartados posteriores.
- b. Los **elementos**. No resulta fácil caracterizar los elementos que integran el currículo dada la complejidad de los factores que intervienen en él. No obstante, tradicionalmente se diferencia entre los elementos básicos y los intervinientes.

Consideramos como elementos básicos al docente, discente, materia y estrategias metodológicas. Cuando el necesario equilibrio entre esos elementos se rompe, se habla de modelos magistrocéntricos (predominio del docente), paidocéntricos (predominio del discente), logocéntricos (dominio de la materia) y metodocéntricos, que subordinan los demás elementos a uno determinado.

El gráfico 4 presentado nos permite conocer también las múltiples relaciones que se dan entre los diferentes elementos: docente-discente-método, docente-método-materia, discente-método-materia, etc. Así, es comprensible que no se pueda planear la enseñanza-aprendizaje de la misma manera si nos

Algunas lecturas que pueden ayudar a identificar referentes actuales para la configuración curricular, pueden ser:

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/ UNESCO.

SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel,



Podemos también hablar de diferentes orientaciones del currículo, entre las que se suelen destacar el racionalismo académico, la corriente tecnológica y las que enfatizan la significación de la persona, en el desarrollo cognitivo o en la adaptación y reconstrucción social. No queda al margen de la opción definida la etapa educativa considerada y la naturaleza profesionalizante, formativa o estrictamente académica que se quiere dar a los estudiantes.

Junto a los elementos básicos considerados, podemos referenciar otros elementos intervinientes y propios de cada situación específica. Nos referimos con ellos a los particulares de cada persona (motivación, actitud, maduración,...) o de cada situación de aprendizaje (espacios y tiempos de aprendizaje, clima de trabajo, recursos disponibles,...).

14

- c. Los **procesos**. Nos referimos con ellos a los elementos específicos que dinamizan el desarrollo del currículo: las etapas a seguir (planificación, ejecución y evaluación) y el conjunto de acciones que en ellas tienen cabida (diagnóstico de la situación inicial, selección de actuaciones, organización de las mismas, experimentación, seguimiento de actuaciones y procesos de cambio).

El diseño del currículo se concreta normalmente, como ya se ha dicho, en un esquema de trabajo que presenta ordenados los distintos elementos que el profesorado considera en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Normalmente, el desarrollo del currículo contempla, como veremos, los objetivos de enseñanza o aprendizaje, la selección y organización de los contenidos, una descripción de las estrategias metodológicas, referencia a los recursos utilizables y el sistema de evaluación a considerar.

El contenido establecido se hace realidad a través de prácticas concretas que constituyen la parte nuclear del proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho y en sentido amplio decimos que el “desarrollo del currículo” es un continuo de sucesivas fases, incluyendo el diseño y la evaluación.

La actividad de reflexión del profesorado y el conocimiento que se genera busca no sólo resolver problemas técnicos sino transformar la misma práctica. Se trata de analizar lo que se hace para mejorarlo; esto es, se ponen en marcha y ajustan los planes durante el proceso formativo, tratando de derivar consecuencias profesionales para la planificación y para la organización del proceso.

El papel del profesor como reconstructor del currículo a partir de la práctica se potencia si la actividad implica a otros profesores del mismo nivel, al ampliar el campo de reflexión y avanzar en la idea de la innovación institucional por encima del cambio individual. Se trata de conseguir que los departamentos y cátedras sean también espacios reflexivos sobre los procesos formativos, mejorando los procesos de coordinación, compartiendo valores y objetivos de enseñanza y avanzando en la creación de auténticas comunidades de aprendizaje autoreflexivas.

Los profesionales que en el marco de una titulación o de un ámbito disciplinar tratan de identificar los objetivos y contenidos propios de cada asignatura (evitando solapamientos y lagunas), definen estrategias metodológicas propias, diferenciadas y complementarias respecto a los variados objetivos y temáticas abordadas, concretan recursos (dónde, cuándo y para qué se empleará la simulación, que orientación se da al estudio de casos, cuáles se plantean y en qué materias,...) o establecen criterios comunes respecto a la evaluación u otros aspectos del programa, actúan en esta línea colaborativa.



La realización del currículo puede ser un proceso mecánico de aplicación de lo planificado, pero creemos que ha de ser más bien un proceso de reconstrucción por el cual se adecua lo previsto a las necesidades reales del proceso de enseñanza-aprendizaje. El Currículo en acción supera así la concepción de una mera práctica para convertirse en un proceso de indagación y de cuestionamiento sobre las actividades previstas y realizadas.

3.2. Matizando el concepto

El concepto de currículum proporcionado no siempre ha sido el mismo, sino que bien podemos hablar de una concepción configurada históricamente. Conocer y debatir las diferentes posiciones conceptuales nos puede ayudar a comprender su sentido actual.

3.2.1. Aproximación por las definiciones

En el estudio del currículum es habitual recurrir a definiciones de otros autores con el fin de proporcionar una definición de síntesis o de descubrir las distintas tendencias ideológicas que subyacen en las definiciones.

Una aproximación al currículum por las definiciones nos evidencia, asimismo, el carácter polisémico del término, mostrando a su vez lo que tienen en común determinadas concepciones.

“Conjunto de experiencias que permiten que los alumnos se adapten a la vida de los adultos en sociedad” (Bobbitt, 1918:42)

“Básicamente el currículum es lo que les sucede a los alumnos en la escuela como resultado de lo que los maestros hacen. Incluye todas las experiencias educativas de las que la escuela es responsable” (Oliver, 1965:15)

“El currículum implica las materias que se enseñan en la institución escolar” (Ragan, 1967:3-4)

“El currículum no sólo comprende los programas de las distintas materias, sino también una definición de finalidades de la educación, una especificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje, que supone programas de contenido y, por último, indicaciones precisas sobre la manera cómo el alumno será evaluado” (D’Hainault, 1977:7)

“El currículum es la reconstrucción del conocimiento y la experiencia, desarrollada sistemáticamente bajo el auspicio de la escuela, para capacitar al alumno a incrementar su control sobre el conocimiento y la experiencia” (Tanner y Tanner, 1980:38)

“Un currículum supone, pues, un estudio teórico de lo que ocurre en la práctica, en todas sus dimensiones y variables y desemboca en un proyecto que prescribe con flexibilidad principios y orientaciones sobre el qué, el cómo y cuando, sobre contenidos y procesos” (Gimeno y Pérez Gómez, 1983:194)

“Por una parte es considerado como una intención, como un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa el estado de cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas” (Stenhouse, 1984:27)

“Currículum es la teoría y la práctica de la planificación. Proceso y evaluación de experiencias de enseñanza-aprendizaje.” (Gairín, 1987:241)

“El currículum es un concepto que se refiere a una realidad que expresa, por un lado, el problema de las relaciones entre teoría y práctica y, por otro, el de las relaciones entre la educación y la sociedad” (Kemmis, 1988:30)

“Un currículo debe reflejar algo más que las intenciones, debe indicar cuál es el modo en que se espera que esas intenciones se lleven a la práctica y debe controlar el modo en el que realmente se hace” (Contreras, 1990:180)

“El currículo como la cultura que los alumnos y los adultos viven, experimentan, reproducen y transforman en la escuela” (Pérez Gómez, 1991:70)

“Es un cuerpo de conocimientos sobre qué y cómo enseñar, sobre dónde y cuando es mejor hacerlo, sobre qué, cómo y cuándo evaluar,..., pero es sobre todo un proceso abierto a todos sus niveles de decisión para ser modificado e innovado” (De la Torre, 1993:180)

“El currículo no es sólo un producto en el que se indica lo que el alumno debe aprender en la escuela (objetivos a conseguir, contenidos a desarrollar, procedimientos y recursos a poner en juego, etc.). Es sobre todo, la actividad mediante la cual la escuela: a) socializa a las nuevas generaciones, b) transmite la cultura, c) sistematiza los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Lorenzo, 1994:92)

“El currículo se refiere a todo el ámbito de experiencias, de fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesorado ejerce su oficio y el alumnado vive su experiencia escolar. Sobre él se construye y define un campo de estudio disciplinar que ha dado lugar a un cuerpo teórico de reflexión” (Bolívar, 1999:28)

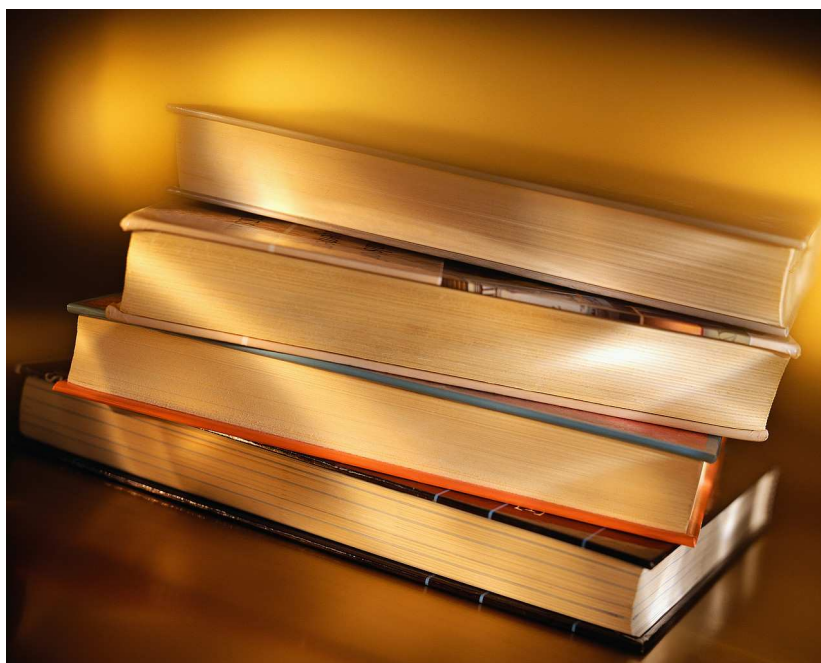
“Currículo es un conjunto de contenidos culturales organizados en un plan de instrucción que integra las experiencias de enseñanza-aprendizaje que han de desarrollarse por los diferentes agentes educativos, sujeto a revisión-reflexión según su desarrollo práctico y contexto particular con la finalidad del desarrollo personal y social” (Tejada, 1999:137)

“El currículo es un fenómeno sustantivo, sociopolítico y técnico-profesional, que abarca tanto la racionalidad de las intenciones, de la cultura que se ofrece y de las acciones continuadas y coherentes que propicia, como también las experiencias reales que proporciona, ya que el currículo -como contenido de la formación- es tanto lo que se planifica y proporciona el currículo formal como lo que desarrolla el currículo informal, sin intención, ni dirección ni control a través de las experiencias que ocurren porque entre las expectativas sociales -que se expresan en el currículo escolar- y el desarrollo de este conjunto de expectativas -organizado para su realización en las clases- está la mediación de los estudiantes y de los profesores en las experiencias de cada clase y estos procesos sociales e intrapersonales conforman un currículo informal, integrado en el proceso de desarrollo curricular formal, que ayuda a configurarlo o disminuye la posibilidad de su adquisición y progreso dentro de él” (Estebaranz, 2004:280)

Cuadro 1. Definiciones de currículo (Tejada, 2005:84-92).

Las definiciones aportadas en el cuadro 1 permiten a su recopilador hacer la siguiente síntesis:

1. Se verifica, en las definiciones, una evolución del concepto que es considerado en la actualidad más como proceso que como producto.
2. Se asigna un sentido anticipatorio en las definiciones, al plantear el currículo como lo que hay que hacer (anticipación de acciones, objetivos a lograr, actividades, etc.), al tiempo que sirve de guía a la acción docente.
3. Tomando como base la importancia de los contenidos, como uno de los elementos clave del currículum, se constata la variedad de los contenidos curriculares, no limitándose a los conceptuales y considerando también otro tipo de contenidos.
4. Aunque muchas definiciones hacen especial énfasis en el programa (es decir, currículum como programa), también aparecen referencias al contexto, especialmente en las que son más recientes.
5. La preocupación actual del currículo no está tan sólo centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que, además incorpora un análisis crítico-cultural de la escuela.
6. Las definiciones ponen de manifiesto su adscripción a una determinada manera de ver la realidad educativa que, por supuesto, está sujeta al momento histórico en que las definiciones se aportan.



3.2.2. Aproximación por las concepciones

Como complemento a la aproximación por la definiciones, recurrimos a las concepciones sobre el currículo, citadas por muchos autores como alternativa a las definiciones. Son muy variadas las propuestas, recorriendo a continuación aquellas que nos han parecido más significativas.

A) La propuesta de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983)

La propuesta de estos autores es quizá una de las más extendidas y considera cinco las concepciones que comentamos brevemente a continuación.

El currículo como estructura organizada de conocimientos

El currículo es concebido como un curso de estudio, como un cuerpo organizado de conocimientos que se transmite sistemáticamente. Esta concepción del currículo tiene, para los autores, tres variantes: a) la esencialista y perennialista, que hace hincapié en la dimensión estática y permanente del conocimiento, donde las disciplinas formales son las que constituyen el programa de contenidos; b) la disciplinar y de la reforma del currículo, que considera que éste es la expresión de la estructura lógica de las disciplinas. En este caso, de la misma manera que se produce la ciencia, debe provocarse su adquisición y desarrollo en la escuela; c) la del desarrollo de las formas de pensamiento, que supone considerar que el currículo es algo más que la transmisión de informaciones y que supone un proyecto para desarrollar modos peculiares y genuinos de pensamiento.

Como manifiesta Ferrández (1991), al respecto, no se trata sólo de transmitir muchos contenidos, sino seleccionar y secuenciar aquellos que ayuden a las personas a reflexionar sobre su situación en la sociedad. Sin embargo, su limitación es clara al centrarse en uno de los elementos del diseño y no considerar su desarrollo.

El currículo como sistema tecnológico de producción

El currículo se reduce a un documento donde se especifican los resultados pretendidos por la formación. El elemento más destacable del currículo son los objetivos y se expresan a nivel de comportamientos específicos que se desean lograr. El currículo es el diseño estructurado de los resultados pretendidos, definidos en comportamientos específicos. Ferrández (1991) insiste en que los objetivos, elemento fundamental del currículo, emanan de las necesidades. La característica fundamental de esta concepción está, además, en que dichos objetivos, más allá de las condiciones del proceso, se mantienen inamovibles.

El currículo como plan de instrucción

El currículo trasciende, en este caso, a los objetivos incorporando otros aspectos que formarían parte de un llamado plan de instrucción. Así, como afirma:

“elaborar currículo vendría a ser la elaboración de programas. Esta concepción, aunque muy criticada por su prescripción y linealidad, sigue teniendo vigencia en nuestros días. Eso sí, más suavizada en su rigidez inicial, más flexible o abierta a las propias vicisitudes del desarrollo del currículo en la práctica. En cualquier caso, seguimos entendiendo el currículo como plan de instrucción pero no necesariamente bajo los imperativos de la racionalidad técnica de un currículo prescrito, fijo, cerrado y generalizable a cualquier situación, sino incorporando los propios de la racionalidad práctica, abierto, flexible y contextualizado, como veremos en las próximas concepciones” (Tejada, 2005: 95-96)

El autor mencionado también advierte de otros problemas, más allá de los que se derivan de una planificación tecnológica y de los elementos que la integran. Se refiere a los destinatarios, agentes educativos y contexto de desarrollo del currículo en cuanto a: implicación de los destinatarios y otros agentes, sistema educativo, institución educativa, condiciones del aula, etc.

El currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje

Como complemento al plan de instrucción pero, sobre todo, en contraposición a la concepción centrada principalmente en los contenidos, se plantea que el currículo es, sobre todo, un conjunto de experiencias de aprendizaje que recibe el alumno a lo largo de su vida, ¿escolar?. Cabe considerar, al respecto, que las actividades no deben ser tan sólo de la escuela. Las extraescolares, no convencionales o no formales son también experiencias de aprendizaje, que enriquecen la concepción del currículo y que no lo encorsetan a un espacio que en la actualidad es bastante reducido o escaso en lo que a experiencias se refiere.

Esta concepción curricular tiene algunas consecuencias interesantes (Tejada, 2005):

1. El contexto de desarrollo del currículo es clave en las experiencias de enseñanza aprendizaje. Por supuesto, el contexto es fuente de experiencias pero estas experiencias están condicionadas por la selección que se hace del currículo.
2. Tan significativas son las experiencias de enseñanza-aprendizaje planificadas como no planificadas. Así, el currículo oculto, como el explícito o el ausente, son también fuente de experiencias de enseñanza-aprendizaje.
3. Las necesidades individuales pasan a ocupar un espacio destacado frente a las necesidades sociales, más centradas en los contenidos a aprender. Esto tiene impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el protagonismo de los docentes y, como no, en la estrategia metodológica acorde con esta concepción.

El currículo como solución de problemas

“Un currículo supone, pues, un estudio teórico de lo que ocurre en la práctica, en todas sus dimensiones y variables y desemboca en un proyecto que prescribe con flexibilidad principios y orientaciones sobre el qué, el cómo y el cuándo, sobre contenidos y procesos; en particular es una propuesta integrada y coherente que no especifica más que principios generales para orientar la práctica escolar como un proceso de solución de problemas” (Gimeno y Pérez, 1983: 194-195)

Esta concepción evidencia la necesidad de considerar el currículo como un campo de controversia y confrontación dialéctica sin soluciones fáciles ni mecánicas y susceptibles de influjos explícitos u ocultos desde la estructura social donde se desarrolla. Los problemas del currículo son en gran medida situacionales y, por ello, escapan a las declaraciones abstractas y generales. Requieren análisis concretos y soluciones tentativas acomodadas a las coordenadas de espacio y tiempo que rodean la experiencia educativa.

La teoría está al servicio de la práctica en esta concepción. Esto supone, en primer lugar, identificar los problemas que deben resolverse, establecer las bases para la decisión y elegir las alternativas posibles en función de los deseos y valores de las personas y/o agentes implicados. Precisamente, en esta concepción, el rol de los agentes o personas implicadas cambia considerablemente respecto al posicionamiento del plan de instrucción. En este caso, los prácticos no son los simples ejecutores sino más bien se transforman en investigadores porque son responsables de lo que hacen y porque, en definitiva, enfrentarse a un problema no es más que investigar la realidad.

B) La propuesta de Fernández (1991)

Por su parte, Ferrández recoge una clasificación que agrupa las concepciones curriculares en cinco grupos:

El currículo como los contenidos de la enseñanza

La consideración de los contenidos como elemento fundamental del currículo es lógica, puesto que éstos son la base de la enseñanza. No obstante, hay dos formas de considerarlos y, por tanto, de concebir el currículo.

Por una parte, pueden ser justificados desde el enciclopedismo, una justificación propia de un planteamiento logocéntrico. Por otra, pueden considerarse como un instrumento cultural con incidencia en el cambio social, buscando la integración de la cultura con intención de transformación socio-cultural.

Aunque se dan dos posibilidades en la consideración del contenido como elemento configurador del currículo, la postura logocéntrica es, para el autor, la ideología preponderante.

El libro es considerado un clásico en temas curriculares y puede aportar ideas sobre procesos curriculares orientados a la mejora de la práctica profesional.

GIMENO, J. (1989). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.



El currículo como plan de guía de la actividad escolar

En este caso, el currículo es la programación efectuada, como eje rector del proceso instructivo. El plan determina una serie de elementos prescriptivos: objetivos, contenidos, actividades, evaluación, medios, recursos, etc. que permiten hablar de una concepción burocrática del mismo.

No obstante, sin negar que el plan de acción deba de existir, cabe plantearlo con unas determinadas condiciones, que se resumen en la posibilidad de ajustar el plan de acuerdo a las características diferenciales que aparecen durante el proceso. Por tanto, o bien el plan condiciona hasta el último aspecto del proceso o es sólo una guía que debe ser adaptada en función del propio proceso.

Frente a una misma consideración del currículo tenemos, pues, dos enfoques diferenciados: un enfoque técnico o un enfoque práctico. Incluso podría plantearse un enfoque crítico si en dicho plan participa la comunidad tomando decisiones. En cualquier caso, la opción del plan como elemento básico del currículo es una realidad.

El currículo entendido como experiencia

Muchas definiciones identifican el currículo como un conjunto de experiencias, sin especificar claramente el concepto de experiencia.

Por una parte, la experiencia puede ser entendida desde la perspectiva de la praxis; es decir, una práctica sustentada por la reflexión y no como un plan sino, más bien, como la interacción entre la reflexión y la actuación, una práctica que tiene lugar en el mundo real, donde el ambiente de aprendizaje es social y los alumnos son activos participantes de la elaboración de su propio saber. Desde este punto de vista, el currículo debe ubicarse en los enfoques socio-críticos.

Por otra parte, otros autores que entienden el currículo desde la experiencia no lo enfocan críticamente sino que lo equiparan con la actividad docente y con las estrategias didácticas. Así visto, el currículo puede acabar centrándose en un enfoque tecnológico. Como complemento, la experiencia puede trascender al plan, centrándose en el proceso.

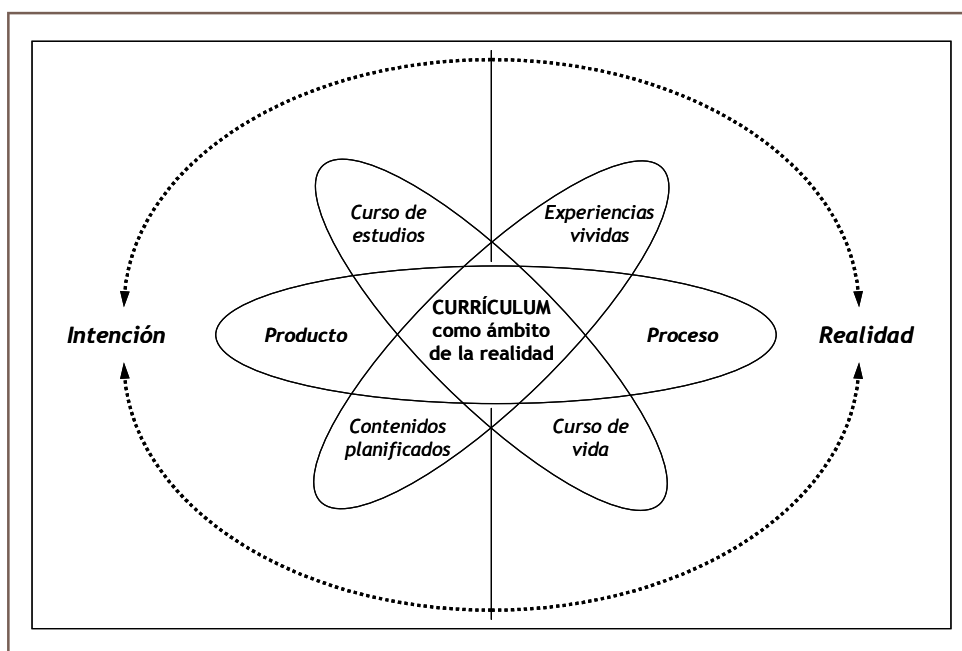
El currículo como sistema

Cuando el currículo se enfoca como sistema no puede tener una estructura lineal y predeterminada, sino una estructura abierta y de dialéctica constante con el mundo sociocultural. Muchas concepciones actuales transmiten esta visión de complejidad y de apertura del currículo aunque no se refieran específicamente y abiertamente al mismo como sistema.

El currículo como disciplina

El currículo así entendido es teoría y práctica de la planificación y aplicación de planes y programas. Por tanto, el currículo queda definido como un recurso formal, a la vez que como una herramienta técnica, útil en diferentes contextos: sistema educativo, centro, aula.

Esta consideración del currículo como disciplina debe entenderse no sólo como una intención controladora del currículo, sino también como dinamizadora de la práctica educativa, de ahí su doble consideración teórica y práctica.



Gráfica 5. Diversas dimensiones del currículo (Bolívar, 1999: 31).

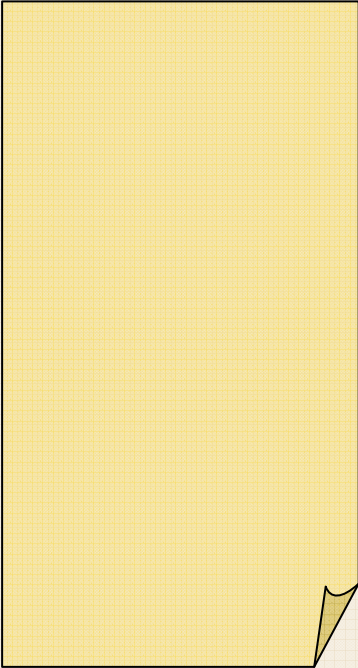
C) La propuesta de Bolívar (1999)

Bolívar (1999) nos propone distintas concepciones del currículo expuestas bipolarmente. La gráfica 5 recoge la propuesta del autor.

El currículo como curso de estudios o curso de la vida

Se entiende el currículo como curso de estudios y se materializa en planes, fines, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación, etc. El currículo aparece formalizado y el docente no es más que el conductor de dicho currículo, velando porque los alumnos se adapten de algún modo a las exigencias del citado curso de estudios.

Por el contrario, el currículo como curso de la vida es el recorrido o la trayectoria personal que ha dado lugar a un conjunto de experiencias y aprendizajes. Supone aceptar que todas las personas traen consigo un conjunto de experiencias de vida. Pero complementariamente, el currículo escolar no sería considerado como un programa



estándar por el que todos han de pasar, sino que ha de ser insertado individualmente para que incida en el propio itinerario formativo. Así, los docentes no “enseñan” un currículum sino que viven y construyen un currículum junto con el alumnado.

El currículum como contenidos planificados o experiencias vividas

El currículum puede ser entendido como la organización escolarizada de los contenidos, objetivos, metodología, organización del aula, previsiones de evaluación. Es decir, el currículum es algo fijado en un plan, recogido en un documento que viene a representar una previsión o anticipación de lo que queremos lograr o con lo que queremos trabajar.

En contraposición, el conjunto de experiencias vividas por los sujetos hace referencia a la práctica. Así, en los contextos educativos acontecen una serie de fenómenos derivados del proceso de convivencia en una institución educativa que, indudablemente, provoca experiencias en quienes viven en dicho contexto. Estaríamos, por tanto, frente a un currículum vivido y, por consiguiente, también aprendido.

El currículum como producto (documento) o como proceso contextualizado

El currículum como producto aparece como un documento tangible que contiene un conjunto de componentes organizados y en cierto modo interrelacionados pese a las limitaciones que tienen los documentos para mostrar la inevitable interrelación entre elementos. Normalmente, el carácter del currículum “documentado” tiene un marcado sentido burocrático puesto que lo más importante acaba siendo su forma más que su contenido, al tratarse de explicitar lo que queremos lograr en un contexto educativo.

Por otra parte, el currículum como proceso es concebido como una práctica que se despliega en contextos determinados y frente a determinadas circunstancias. Por tanto, no es un producto tangible, sino la práctica a través de la que los sujetos y sus contextos lo reconstruyen, lo modifican y, en definitiva, lo desarrollan.

El currículum como intención o como realidad

Las dimensiones presentadas por el autor se agrupan en una doble acepción curricular: el currículum como intención y el currículum como realidad. Como intención se materializa en un documento que debe ser gestionado para provocar su desarrollo; como realidad se refiere al conjunto de prácticas que conforman las oportunidades de aprendizaje de los alumnos.

D) La propuesta de Rodríguez Rojo (2002)

Como complemento a la anterior propuesta, Rodríguez Rojo (2002) nos propone diferentes perspectivas y concepciones del currículo. Como veremos, su propuesta es similar a la de Bolívar (1999) por el hecho de plantear relaciones contrapuestas en la manera de entender el currículo.

Académica-cultural útil

Podemos entender el currículo como un conjunto de aspectos culturales que vienen marcados de manera oficial por la Administración. Por el contrario o como complemento, el currículo puede ser entendido como aquello que es útil para la vida y que, por consiguiente, dimana de las necesidades de la vida. Estas perspectivas conllevan a dos concepciones contrapuestas o, porque no, complementarias: currículo como curso de estudios y currículo como curso de la vida.

“Debe ser”-“tener que”

Por una parte, tendríamos una concepción libre del currículo, que se lo plantea desde una interpretación intercultural de la selección cultural y no desde una imposición ideológica “dominante”. Por otra, tenemos una concepción de currículo humillado si existe una obligación prefijada exteriormente, ajena a los sujetos implicados en el proceso educativo y que no deriva de un consenso democrático.

Sistémica-mundo de la vida

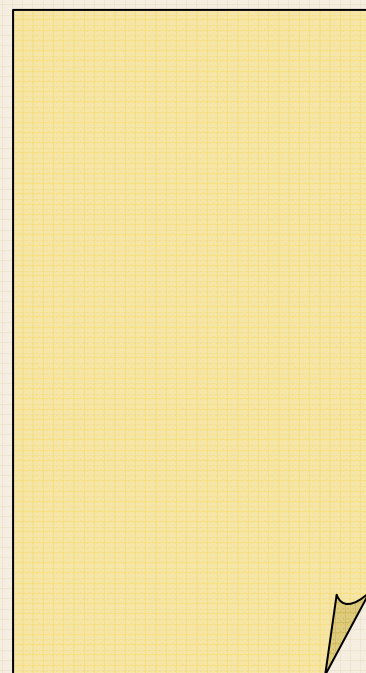
La perspectiva sistémica del currículo conlleva una concepción del currículo como diseño; esto es, un currículo impuesto y diseñado exteriormente que llega a la institución educativa y a los agentes implicados en el proceso. En contraposición, la perspectiva del mundo de la vida, que conlleva a un currículo experiencial, se fija en el diálogo entre personas para llegar a acuerdos concretos. Se impone una selección de contenidos de acuerdo al criterio empirocéntrico, evitando, sobre todo, lo logocéntrico.

Burocrática-práctica

El currículo, desde la perspectiva burocrática, será un documento garante del cumplimiento normativo de acuerdo a estándares de actuación y a procedimientos previamente acordados o impuestos. Por el contrario, la perspectiva práctica conduce a un currículo procesual, atento a las características de los destinatarios, al proceso de aprendizaje y en definitiva, capaz de responder a las exigencias de la vida cotidiana.

Idealista-realista

La perspectiva idealista provoca currícula llenos de buenas intenciones, que nunca deben faltarle al educador. No obstante, éste deberá complementarlo con la perspectiva realista, haciendo posible currícula realistas, posibles, de acuerdo a las características del contexto más próximo.

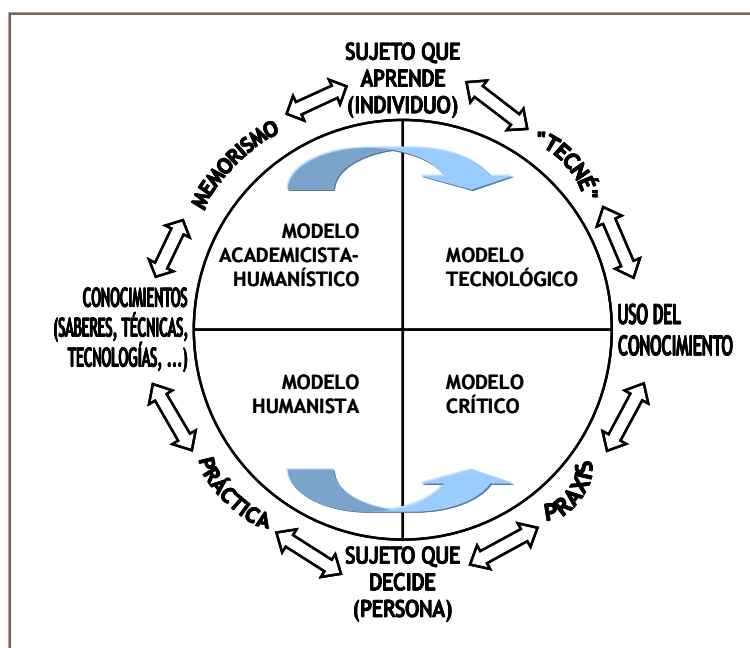


Restringida-amplia

Una perspectiva restringida del currículo lo ve tan sólo como un programa cargado de contenidos. Por el contrario, una perspectiva amplia concibe el currículo como algo complejo, formado por contenidos, claro está, pero también por objetivos, metodología o planteamiento estratégico, recursos y evaluación. Además, el currículo debe considerar todo tipo de conocimientos que deberán ponerse en juego en el desarrollo del mismo.

E) Síntesis de concepciones

Ferrández (1991) nos propone una síntesis de concepciones que se recogen en la gráfica 6 y que nos parece útil. En su propuesta aparecen cuatro modelos que, al tiempo que son resumen de las concepciones, orientan el diseño y el desarrollo del currículo.



Gráfica 6. Modelos y concepciones curriculares (Ferrández, 1991:258).

El *modelo academicista-humanista* es marcadamente tradicional, logocéntrico o centrado en la lógica de la materia. Se centra en un planteamiento sistemático del saber, al tiempo que en un sujeto que se presenta tal como es. Los contenidos son los elementos más importantes, en este caso, y la persona que aprende se somete a los mismos, asumiendo, por ello, y como prioritarias las necesidades sociales, que le son impuestas. Por supuesto, hay consideración de las necesidades individuales, pero de una manera general, primando siempre la interiorización de contenidos.

El *modelo tecnológico* continúa con la misma consideración individual (que no personal) del sujeto que aprende, dando importancia, en este caso, al uso que hace del conocimiento. Los conocimientos son los que guían la actividad y, aunque no se consideran un elemento estático, el que aprende los utiliza como una guía docente que le enseña a usarlos y a "saber usarlos".

En el *modelo humanista*, el objeto de conocimiento está estructurado de acuerdo a determinados principios, pero se acepta al sujeto que hace realidad dicho conocimiento de acuerdo a sus parámetros de interpretación, necesidades particulares e intereses. En este caso, se espera que la persona integre los conocimientos, no sólo los interiorice, de acuerdo a sus intereses y características propias. El contenido toma sentido en esta perspectiva cuando la persona es capaz de aprehenderlo e integrarlo.

Finalmente, el *modelo crítico* además de considerar la persona, enfatiza en el uso que dicha persona da al conocimiento. La persona que aprende se considera como un transformador de la realidad, del conocimiento, al utilizarlo desde parámetros de interpretación. Así, sus necesidades, intereses y experiencias, no sólo sirven para guiar el aprendizaje, sino, además, para usar el conocimiento como medio para transformar la realidad.

3.2.3. Síntesis conceptual

Para no perder de vista lo que supone el currículum desde un punto de vista conceptual, retomamos en este momento la propuesta de Tobón (2006), que nos propone las características del currículum complejo en la sociedad actual. Su propuesta nos parece interesante pues integra de manera clarificadora (gráfica 7) lo que hemos venido apuntando hasta el momento.



Gráfica 7. Características del currículum complejo (Tobón, 2006:90).

3.3. Teorías y paradigmas del currículum

Las diferentes concepciones del currículum se han agrupado en torno a teorías o paradigmas, según autores, a lo largo del tiempo. Nosotros, haremos referencia al concepto de paradigma, que nos permite establecer paralelismos con otras áreas educativas de marcado carácter pedagógico (organización escolar, orientación educativa e incluso didáctica), donde el uso de esta terminología es habitual. Asimismo, optamos por el plural, considerando que los paradigmas no son evolutivos ni excluyentes, pudiendo estar presentes en el mismo momento o en el mismo espacio de manera simultánea.

Por tanto, uniremos las teorías curriculares (técnica, práctica y crítica) con los paradigmas (tecnológico, interpretativo-fenomenológico y sociocrítico) sin establecer distinciones.

Un texto clásico que aporta reflexiones sobre las orientaciones curriculares es:

GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1989, 3ª). *La enseñanza: su teoría y su práctica* Madrid: Akal.

Particularmente puede ser de interés leer críticamente el capítulo 5 donde Ángel Pérez analiza los paradigmas contemporáneos de investigación didáctica.



3.3.1. El paradigma tecnológico

El paradigma tecnológico influye decisivamente en las concepciones más clásicas del currículo, cuyo primer representante es Bobbit, como autor de la obra *The Currículo*, publicada en los Estados Unidos de América en el año 1918.

El cuadro 2 recoge una síntesis de las principales características de este paradigma.

CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA
<ul style="list-style-type: none"> • Es una actividad regulable técnicamente, optimizable y consistente en programar, realizar y evaluar. • Es una actividad técnica bajo parámetros de control y racionalización científica.
FUNDAMENTOS PARA TOMA DE DECISIONES
<p>PSICOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se opta por una psicología conductista ($E \rightarrow R$), preocupada por la predicción y el control. • Concepción mosaical del aprendizaje: lo complejo se aprende juntando partes más simples y pequeñas, cuanto más pequeñas mejor. Si se conocen las partes se llega a conocer el todo. • Es una concepción lineal y automatizada del proceso de adquisición del saber. • Visión exógena (se produce desde fuera -estímulos- hacia dentro). <p>TEÓRICO-SOCIOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el fondo, como sustento epistemológico, está el positivismo y los planteamientos que hace desde la enseñanza la racionalidad tecnológica. • Sus secuelas son la reducción de la verdad a lo medible, lo cuantificable, la eficacia, la productividad y el economicismo. • Pierde de vista la dimensión histórica, social y cultural del currículo para convertirlo en un objeto gestionable. • La ciencia y la cultura están parceladas en campos especializados y parceladamente se transmite.
CONCEPCIÓN DE CURRÍCULO
<ul style="list-style-type: none"> • Es un proceso técnico para conseguir en el alumno unos resultados preestablecidos. • Exige una definición lo más taxativa y concreta posible del producto a obtener (objetivos) y de las acciones para conseguirlos. • Se vertebra en torno a los objetivos prefijados de antemano. • Es una serie estructurada de resultados pretendidos de aprendizaje.

ELEMENTOS DEL CURRÍCULO

- La hipervaloración de los **objetivos** y el ansia de regular técnicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, conduce a dividirlos, subdividirlos y categorizarlos en niveles de mayor a menor generalidad (taxonomías), operativizarlos en exceso y redactarlos con criterios formales, externos, intrascendentes en muchas ocasiones y bastante rígidos o estandarizados. Recogen y señalan conductas o resultados esperados.
- Las **actividades** son “casi-objetivos”, quizás “mini-objetivos”, y, a su vez, los objetivos son “actividades no terminales”, preparatorias para alcanzar los objetivos.
- Los **contenidos** son un simple pretexto para alcanzar los objetivos.
- La **evaluación** determina en qué medida se alcanzan los objetivos. Estos se transforman también en criterio para la evaluación. Las pruebas objetivas constituyen la técnica más utilizada.
- El **profesor** es un técnico, ejecutor de programas curriculares ajenos, realizados por los expertos.

CRÍTICA A LA TEORÍA

- Separa el diseñador del currículo de sus realizadores, los profesores, convirtiéndolos en consumidores de los productos de otros.
- La enseñanza se convierte en un proceso industrial, preocupada sólo por los resultados.
- Los alumnos se conciben como materia prima que ha de ser moldeada hasta lograr un producto previamente definido.

Cuadro 2. Síntesis del paradigma racional tecnológico (a partir de Lorenzo, 1994:101-103).



Rodríguez Rojo (2002:118) caracteriza del siguiente modo el currículo tecnológico:

Los principios o presupuestos que sirven para estructurar el currículo son predeterminados por una Administración.

Un primer nivel de técnicos, debidamente informados, deducen de estos presupuestos los objetivos que deben proponerse en el contexto concreto; es decir, deciden el paquete curricular.

Otro nivel de técnicos proponen los medios curriculares.

Finalmente, los profesores reciben el paquete curricular y aplican los medios.

La evaluación tendrá por finalidad verificar el funcionamiento de los paquetes curriculares y de los medios diseñados y aplicados bajo criterio de eficacia, siendo éste el que define en última instancia la calidad educativa.

La gráfica 8 sintetiza las características genéricas de un modelo tecnológico del currículo, que para Rodríguez Rojo (2002: 119) plantea los siguientes errores:

- La separación de roles. Los expertos deciden mientras que los profesores obedecen.
- La creencia de que el fenómeno educativo es un acto aislado y no contextualizado.
- El reduccionismo conceptual, consistente en pensar que el sistema escolar está separado del sistema político, cultural, ideológico.
- La reproducción de la concepción del poder, puesto que el profesor “obedece” las decisiones de la Administración y determinados expertos. A su vez, es también un monopolizador del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin dejar al alumno la posibilidad de participar en dicho proceso.
- En definitiva, el currículo es un instrumento de la exclusión social y de la permanencia del statu quo.

Algunos de estas limitaciones tratan de ser superadas por otro parámetro de interpretación: el interpretativo fenomenológico, que comentamos a continuación.



Gráfica 8. Características del modelo tecnológico del currículo (a partir de Rodríguez Rojo, 2002).

3.3.2. El paradigma interpretativo-fenomenológico

El paradigma interpretativo fenomenológico surge de concebir el currículo más como proceso que como producto, sin negar su importancia.

Este paradigma, como manifiesta Tejada (2005), toma la concepción que considera que el profesor desarrolla el currículo de manera personalizada, trasladando a la práctica no sólo la cultura (contenidos), sino también su forma de entender el currículo. El profesor no es un ejecutor del currículo sino que pasa a ser un verdadero protagonista del mismo. El currículo deja de ser un problema eminentemente teórico para tornarse también en un problema práctico, porque es en el contexto donde se manifiesta y no sólo en documentos, como ocurría en la concepción anterior.

EL cuadro 3 recoge una síntesis de las principales características de este paradigma.

CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA
<ul style="list-style-type: none"> • Actividad de reconceptualización y reconstrucción de la cultura para hacerla asequible al alumno. • Actividad cambiante, compleja, no controlable técnicamente, no fragmentable ni sólo transmisora sino de reelaboración colaborativa y compartida del conocimiento. • Actividad moral, pues promueve valores morales e ideales sociales mediante la puesta en práctica de procesos de mejora. • Actividad basada en los “juicios prácticos” de los profesores.
FUNDAMENTOS PARA TOMA DE DECISIONES
PSICOLÓGICOS <ul style="list-style-type: none"> • Se opta por una psicología de base cognitiva. • Visión constructivista del aprendizaje: el conocimiento que el alumno tiene está organizado en esquemas o conjuntos significativos para él. Aprende cuando modifica y enriquece sus esquemas previos insertándolos en los nuevos que se le presentan si le son significativos. De ahí la alusión a la asimilación cognitiva, aprendizaje significativo, etc. de la psicología cognitiva. • No importan sólo el resultado del aprendizaje sino cómo se adquiere el conocimiento. • Visión endógena del desarrollo: se realiza de dentro a fuera, en intercambio con las experiencias que el medio ambiente proporciona, mediante el descubrimiento y la implicación activa y reflexiva del sujeto. • Se juega con diversas variantes de la psicología cognitiva bastante eclécticamente. TEÓRICO-SOCIOLÓGICOS <ul style="list-style-type: none"> • En el fondo está el paradigma interpretativo-simbólico, con su perspectiva más dinámica, global y fenomenológica de los problemas curriculares.



Rodríguez Rojo (2002:123-124) caracteriza este paradigma como sigue:

La deliberación es la base de esta concepción curricular. Una deliberación que se hace desde y en la práctica.

Poder deliberar supone plantear objetivos que no son impuestos. Por ello, puesto que no existe imposición, éstos deben consensuarse y, por tanto, deben ser flexibles y, como apuntábamos, no prefijados.

La evaluación, por consiguiente, debe ser respetuosa y derivada del consenso.

La teoría curricular se cimienta en la reflexión argumentada, en la aceptación de las innovaciones contrastando pareceres, en un posicionamiento ético y democrático.

La necesidad de analizar continuamente la práctica utilizando técnicas de investigación-acción.

- Se enraiza, no en el interés tecnológico, sino en el interés práctico, apoyado en el consenso y la deliberación como procesos de compartir, construir y desarrollar significados.
- La razón práctica lleva a cabo las acciones de acuerdo con un juicio prudente del profesor y no en función de reglas preestablecidas.

CONCEPCIÓN DE CURRÍCULO

- Es una praxis sustentada en la reflexión, inseparable de su realización en la práctica, con profundas implicaciones socio-políticas y culturales, construible mediante un proceso investigador y deliberativo.
- El currículo. debe guiarse por principios que se incardinan en unos valores.
- Se vertebra en torno a los procesos mismos de enseñanza-aprendizaje.
- Es una hipótesis sobre la cultura escolar a investigar o contrastar en la acción del aula.
- Es flexible y abierto.

ELEMENTOS DEL CURRÍCULO

- Los objetivos son un elemento más, enlazados dinámicamente con el resto de elementos, pero sin enfatizarlos. Recogen procesos de aprendizaje, no sólo resultados preestablecidos. No se trata sólo de llegar al final del viaje sino de disfrutar el camino.
- Las actividades son amplias, contextualizadas, apoyadas en las concepciones previas de los alumnos, reflexivas, constructivas y significativas.
- Los contenidos se presentan como problemas a resolver, esquemas que integrar, hipótesis a comprobar, elementos para la construcción reflexiva del conocimiento y de estructuras significativas.
- El objetivo de evaluación no es tanto el resultado como el proceso. No sólo es medir, sino investigar: qué obstáculos han surgido, por qué, cómo superarlos, etc. Es cualitativa, continua, formativa, deliberativa, iluminativa.
- El profesor es un investigador en la acción que reflexiona, elabora y diseña su propia práctica. Es un artista en el diseño y desarrollo curricular. Es un mediador del currículo, entre la cultura del grupo social y la cultura escolarizada que es el currículo.

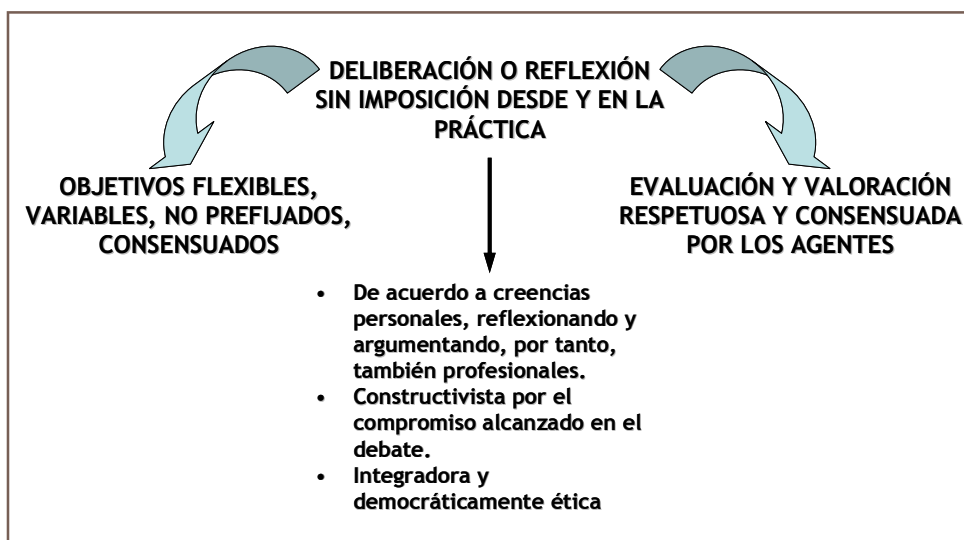
CRÍTICA A LA TEORÍA

- Olvida la estructura profunda de la realidad social y educativa: la escuela, a través del currículo, es reproductora de las desigualdades sociales y expande las ideologías dominantes en la sociedad.
- Se queda sólo en la comprensión e interpretación de la práctica curricular, lo que es insuficiente para mejorarla.

Cuadro 3. Síntesis del paradigma interpretativo simbólico (a partir de Lorenzo, 1994: 103-105).

La gráfica 9 sintetiza las características generales de un modelo interpretativo-fenomenológico del currículo y plantea los siguientes aspectos negativos de la teoría curricular interpretativa (Rodríguez Rojo, 2002: 123-124):

- No basta que la verdad se atribuya al consenso intersubjetivo puesto que, en el fondo, las personas se equivocan. Por tanto, en cierto modo, aún persiste el problema de la legitimación. Aunque pasemos de un currículo impuesto a un currículo consensuado, parece querer sugerir el autor, seguimos con la idea de la legitimación.
- Podemos caer en currículas faltos de innovación por el hecho de replicar maneras de proceder de otros grupos o de otros contextos.
- La perspectiva interpretativa ha provocado rutinas en los centros educativos, especialmente en el desarrollo curricular. En definitiva, la democracia que envuelve esta concepción puede tornarse en una posición inmovilista justificada precisamente por la democracia.
- Este posicionamiento requiere de una formación específica de los agentes implicados, especialmente si pensamos en los profesores. Se trata de poder elaborar un proyecto curricular verdaderamente transformante y no sólo una réplica justificada intersubjetivamente.



Gráfica 9. Características del modelo interpretativo del currículo (a partir de Rodríguez Rojo, 2002).

3.3.3. El paradigma sociocrítico

El paradigma sociocrítico arrastra muchos de los planteamientos del interpretativo incorporando algunos aspectos de interés. Introduce en el currículo nuevas dimensiones derivadas de la perspectiva histórica, política, social; es decir, un análisis teórico e ideológico de la práctica (Tejada, 2005).

La clave del paradigma está en la praxis, en la que se unifican acción y reflexión en un proceso dialéctico. La crítica posibilita el proceso dialéctico, poniendo en entredicho las prácticas, los valores y las ideas dominantes, así como las estructuras sociales e institucionales (Kemmis, 1988). La crítica es la que debe garantizar la transformación social, superando así al paradigma interpretativo.

El cuadro 4 recoge una síntesis de las principales características del paradigma.

CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA
<ul style="list-style-type: none"> • Actividad crítica, encaminada al análisis de la realidad del aula, del centro o de la sociedad para la emancipación personal y colectiva. • Actividad moral y política. • Es una práctica social mediatizada por la realidad sociocultural e histórica en la que se realiza. • Es una construcción pero mediatizada por la ideología, la interacción social, histórica, etc. • Actividad dirigida no sólo a describir el mundo, sino a cambiarlo. • Es una praxis emancipativa y concienciadora.
FUNDAMENTOS PARA TOMA DE DECISIONES
<p>PSICOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Son menos importantes que los fundamentos sociopolíticos, al ser una corriente enraizada en la sociología crítica. • El aprendizaje es la construcción del conocimiento mediante la interacción social. Es un conocimiento compartido. <p>TEÓRICO-SOCIOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • El currículo debe fomentar la crítica ideológica y descubrir y explicitar las estructuras sociales, políticas e ideológicas en las que se realiza. • Debe ser una opción basada en la interacción dialógica y comunicativa entre los agentes curriculares y centrarse en la negociación. • El discurso dialéctico como base trata de iluminar las situaciones o problemas, ver sus contradicciones y buscar la mejora, la emancipación de ellas. • Se opta por procedimientos de participación democrática y comunitaria en el diseño y desarrollo curricular.

CONCEPCIÓN DE CURRÍCULO
<ul style="list-style-type: none"> • El currículo oficial es un instrumento para la reproducción de los modelos de relación de poder y desigualdad existentes en la sociedad. Por tanto, juega un papel ideológico que hay que desenmascarar. De ahí la importancia del currículo oculto. • Es una construcción que debe entenderse en su contexto histórico, político y económico. • La función primordial es la de contribuir a la emancipación y liberación.
ELEMENTOS DEL CURRÍCULO
<ul style="list-style-type: none"> • El establecimiento de los objetivos se realiza mediante procesos de diálogo y discusión entre los agentes. Se consideran elementos al servicio de la participación social crítica y constructiva. • Las actividades son constructivas y de aprendizajes compartidos, muy abiertas al entorno. • Los contenidos deben ser socialmente significativos. • La evaluación se entiende como valoración consensuada, negociada, buscando evidencias de la contribución de las actividades a la mejora del contexto. • El profesor es un intelectual transformativo, crítico y reflexivo. Agente del cambio social y político.
CRÍTICA A LA TEORÍA
<ul style="list-style-type: none"> • Se le acusa de un cierto vacío de contenidos y de escasa rigurosidad en el tratamiento de las estructuras epistemológicas de las diferentes áreas o materias de estudio. • Evidencia un cierto mesianismo en sus propuestas. • Se le acusa de generar una teoría muy rica y comprensiva pero difícil de realizar, pues las propuestas prácticas y modelos concretos son escasos en relación con el cúmulo generado por aquélla.

Cuadro 4. Síntesis del paradigma sociocrítico (A partir de Lorenzo, 1994:105-107).

La gráfica 10 sintetiza las características generales de un modelo crítico del currículo, recogiendo a continuación algunas críticas que le hace Rodríguez Rojo (2002:129):

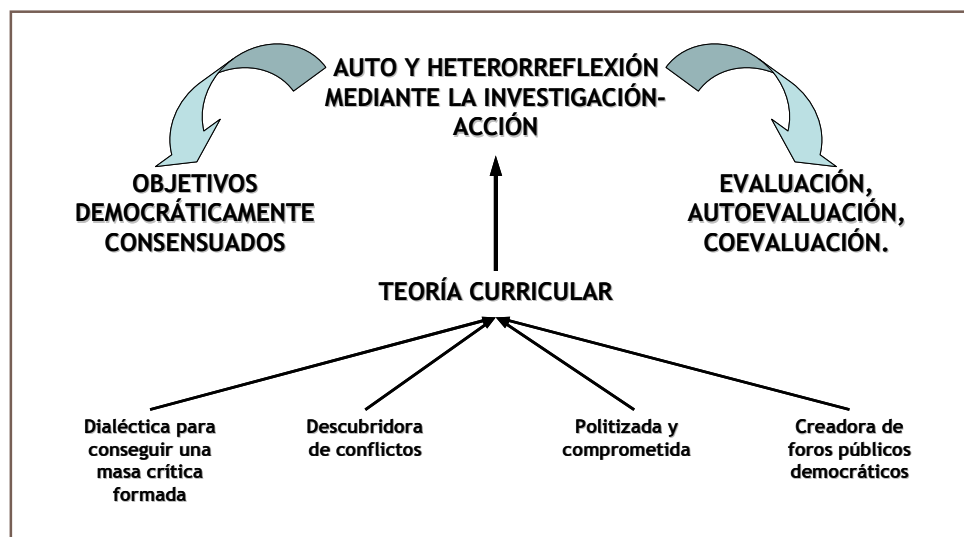
- Reproducción de las relaciones de dominación en el aula.
- Carácter prescriptivo sobre los profesores de los centros.
- Concepción misionera o redentora.
- Se olvida de las dimensiones biográficas o personales, de los problemas de la cotidianidad y de las políticas de identidad, nacidas de la homogenización globalizadora.
- Discurso abstracto y cerrado que conduce a una enclaustración del discurso en “tribus universitarias”.



Rodríguez Rojo (2002: 127) caracteriza del siguiente modo el currículo crítico: Es una propuesta que propone formar al educando para que se comprometa con la eliminación de la exclusión social y de todo tipo de discriminación. Es una tentativa contextualizada puesto que considera que el currículo está relacionado con el microsistema.

Es una aportación que no se recibe de agentes externos sino que son los mismos protagonistas de la acción didáctica los que la construyen.

Es una propuesta flexible que de acuerdo a la necesidad de un currículo común, es debatida por todos y que está abierta a crítica para superar individualismos y fundamentalismos.



Gráfica 10. Características del modelo sociocrítico del currículo (a partir de Rodríguez Rojo, 2002)

3.3.4. Más allá del paradigma sociocrítico: el talante posmodernista del currículo

Con este sugerente nombre, Rodríguez Rojo (2002) plantea lo que él denomina una nueva teoría del currículo. Sus principales características serían:

- Defensa de un currículo diferenciado que tenga en cuenta las peculiaridades de cada grupo, de cada sujeto.
- Currículo polifónico en tanto que la voz solitaria no vale, sino que todos y todas deben hablar.
- Un currículo que se preocupa por el otro, por cada cultura, por cada etnia; un currículo dialógico y comunitario.
- Los objetivos no se elaboran hasta que los actores implicados no hayan intervenido, a partir de las sensaciones de los implicados en el acto didáctico.
- Una teoría curricular que participa de ser feminista, intercultural y ecológica.

Con lo expuesto, las críticas, como el mismo autor advierte, provienen de la consideración de que una postura postmoderna sea verdaderamente un paradigma. Es verdad que los nuevos planteamientos deben incorporarse al currículo, pero la duda está en si esa incorporación supone plantear un nuevo paradigma o bien matices del sociocrítico. En cualquier caso, se trata de recoger los profundos cambios que se están dando en los últimos años.

Para profundizar en la visión postmoderna del currículum, puede leer el capítulo 8 de la obra de:

BOLÍVAR, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Madrid: Aljibe.



3.4. En la antesala de la práctica: bases y fundamentos del currículo

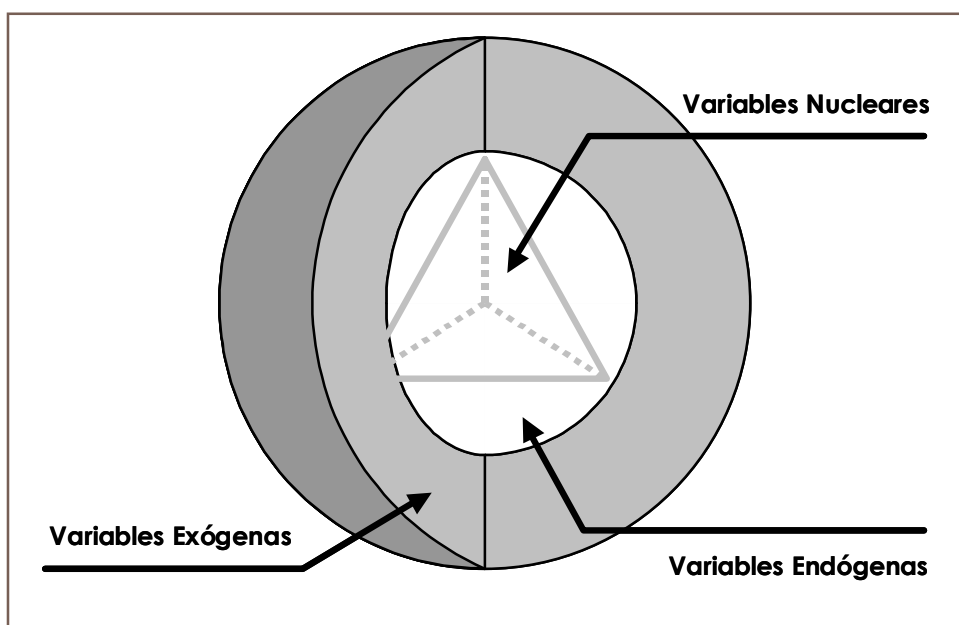
Coincidimos con Ferrández (1997b) cuando nos advierte que antes de analizar las bases y fundamentos del currículo es preciso tener una concepción curricular y un referente teórico o paradigmático que dé sentido a nuestro desarrollo curricular o que nos permita comprender el por qué de un determinado diseño curricular.

Una vez presentadas y analizadas las definiciones, concepciones, teorías y paradigmas del currículo, estamos en condiciones de plantear las bases y los fundamentos. Y los planteamos como la antesala para la práctica, una práctica que considera elementos curriculares y que se concreta en diseño, en desarrollo e incluso en evaluación curricular.

3.4.1. Los elementos didáctico-curriculares

Presentamos los elementos del currículo desde una doble perspectiva: una de un marcado carácter didáctico y otra de un marcado carácter curricular. No son contrapuestas, más bien se complementan, y nos dejan entrever de nuevo la complejidad del campo que analizamos.

Ferrández (1981, 1997a) alude, cuando habla de **elementos didácticos**, a los componentes del acto didáctico y los representa mediante un modelo gráfico que permite hacerse una idea de la interacción que acontece entre cada uno de los elementos curriculares considerados. La gráfica 11 reproduce el modelo de referencia. Como podemos comprobar en el mismo, el autor identifica tres tipos de variables que serán las que configuran los mencionados componentes.



Gráfica 11. Componentes del acto didáctico (Ferrández, 1997a:12).



Si es este el caso, en las bases y fundamentos del currículum diseñado ya se plasma una determinada concepción y teoría curriculares. Ahora bien, si no somos meros espectadores, como sugerimos, las bases y fundamentos deben soportarse en una concepción y teoría curriculares. La crítica para superar individualismos y fundamentalismos.

Sobre la caracterización de las variables endógenas puede verse, por ejemplo, la obra de:

GAIRÍN, J. y TEJADA, J. (1991). El contexto del aula. En A. MEDINA y M.L. SEVILLANO (Coords.). *Didáctica-Adaptación. El currículo: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED (pp. 337-366)

En la que analizan las características del contexto aula.



Las *variables nucleares* son las que se identifican con los cuatro componentes básicos de la didáctica: docente o profesor, discente o alumno, contenidos y estrategias metodológicas. En cualquier situación estos elementos están presentes: en un aula, en una sesión magistral, donde el protagonista principal es el docente, en una sesión de trabajo en grupo, en una situación mediante el uso de nuevas tecnologías, donde el participante trabaja desde casa con ejercicios disponibles en un espacio web, etc.

Las *variables endógenas* son las que se identifican con el contexto inmediato: el aula, la sala de conferencias, etc. En este contexto podemos extraer un sinnúmero de elementos que influyen en el análisis de la relación existente entre los cuatro componentes básicos puestos de manifiesto: iluminación, temperatura, materiales, distribución del espacio, clima de relaciones, cultura de y en el grupo, etc.

Finalmente, las *variables exógenas*, como las endógenas, vuelven a referirse al contexto. En esta ocasión, a un contexto más genérico, formado por aspectos de la institución que organiza, promueve y realiza la formación: política formativa, espacios, recursos humanos, materiales y funcionales, etc. Además, por elementos o variables del contexto social que trasciende a la institución pero que, sin duda, influyen decisivamente en la relación que se establece entre los cuatro componentes o elementos básicos y hacen referencia a: política educativa, la formación del profesorado, la globalización, las nuevas tecnologías, etc.

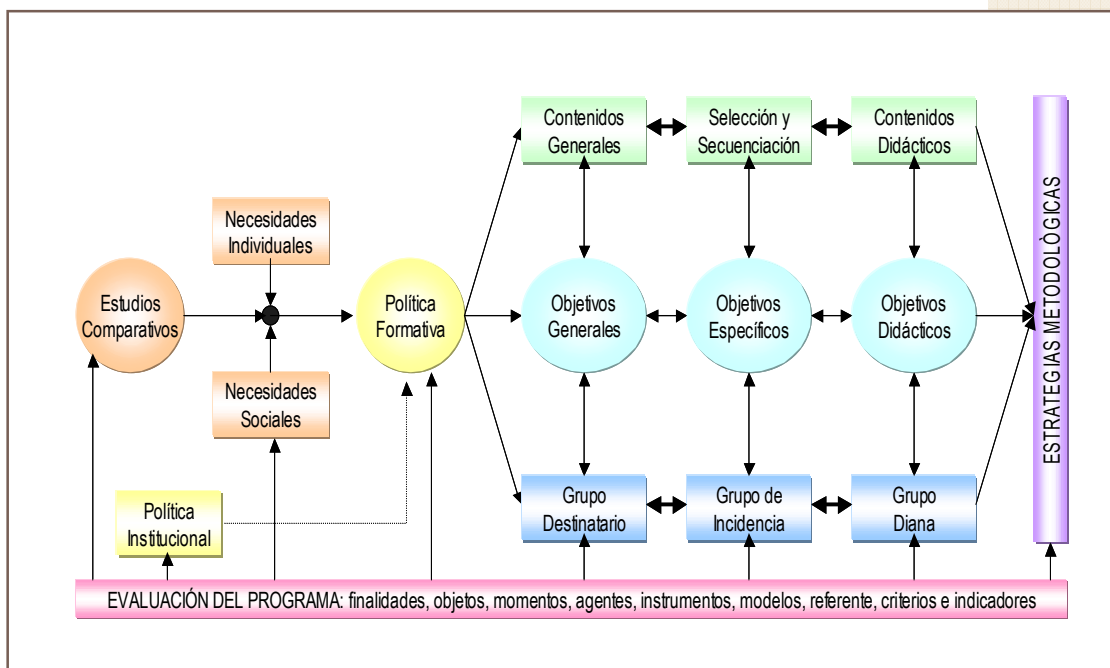
Las *variables contextuales*, siendo las más numerosas así como las menos delimitadas, refuerzan la idea de la momentaneidad del proceso didáctico y de la necesaria adaptación de las decisiones a tomar. Resulta, así y como ya dijimos, inútil las “recetas” que nos aporten soluciones concretas a problemas concretos. Los problemas y las soluciones no sólo dependen de las relaciones entre los cuatro componentes básicos sino, además, de su situación contextual irrepetible, impredecible y momentánea.

Los **elementos curriculares**, complementarios de los didácticos, se relacionan con los procesos de diseño curricular y engloban, entre otros, los siguientes aspectos:

- Necesidades
- Destinatarios
- Objetivos
- Contenidos
- Estrategias metodológicas, medios y recursos didácticos
- Evaluación

El modelo de planificación que reproducimos (Gráfica 12) refleja dos aspectos fundamentales del planteamiento curricular. Por una parte, el papel que juegan los elementos curriculares en el diseño y en el desarrollo curricular. Por otra, los momentos en los que dichos elementos se ponen en juego en el desarrollo curricular, con especial referencia también a los agentes y a los contextos en los que el currículo se articula.

Si nos centramos en los elementos, a la vista del modelo propuesto y desde una perspectiva sistémica, diferentes subsistemas curriculares pueden ser considerados.



Gráfica 12. Modelo de planificación educativa (Fernández, 1997c).

A) El subsistema de necesidades

Las necesidades son el punto de partida en la propuesta curricular. Más allá de la tipología de necesidades que pueda ser considerada, lo importante es que toda propuesta educativa atienda tanto a las necesidades sociales como a las individuales, más allá de otros aspectos (por ejemplo, lo que señalan los estudios comparativos).

Para Ferrández (1997b), el papel de las necesidades en el diseño curricular sería:

1. El sistema de necesidades lo determina la Administración según unos determinados *planteamientos teóricos de la psicología evolutiva*, buscando un alto nivel de generalización. De aquí surgirán los objetivos generales, que si no están en consonancia con la realidad, provocarán deficiencias en los aprendizajes consiguientes.



Las necesidades pueden ser así delimitadas exclusivamente por la Administración educativa o bien ser el resultado de un consenso dialógico entre los diferentes agentes implicados, que concretan las necesidades sociales e individuales que configuran la propuesta educativa general



En este sentido, la política educativa de un determinado contexto (país, región, municipio, distrito, centro educativo), aunque sea denominada de manera distinta en cada uno de ellos, no es más que una proyección de la política institucional y de las necesidades evidenciadas en un determinado contexto y de unas determinadas personas.

2. La Administración cuenta también con expertos en bases y fundamentos del currículo, propiciando además la entrada a miembros de la comunidad (profesores, padres, alumnos, según edades, representantes de las subcomunidades). También, tiene en cuenta los resultados obtenidos -situación real- además de considerar estudios comparados de otras realidades cercanas.
3. Asimismo, considera la experiencia del propio sistema educativo y de aquellos otros cercanos a la realidad política, social, cultural y antropológica. Si se da este tercer caso, la pretensión no es la generalización, sino el establecimiento de los principios mínimos, básicos y amplios desde los cuales ajustar o adecuar las necesidades a las diversas realidades educativas.

B) Subsistema Institucional

El subsistema institucional lo constituyen la política institucional y la política educativa. La política educativa debería ser una síntesis de las necesidades detectadas previamente por los profesionales y la Administración en un contexto determinado. Decimos síntesis porque selecciona aquellos aspectos que provienen del análisis y que pueden ser “trasladados” a la educación. La política educativa se configura, de este modo, en una declaración de intenciones que puede ser concretada en diferentes planes y programas y para diferentes colectivos, trabajando con propósitos, con contenidos y con actividades diferenciadas en cada caso.

No obstante, la política educativa no sólo considera el proceso de evaluación, análisis, detección o estudio de necesidades, sino que, además, deriva de una determinada política institucional, de la Administración, en primer lugar, más vinculada al diseño y del centro educativo que, además del diseño, da forma final al desarrollo curricular. Esta doble consideración (Administración - centro educativo) da concreción, contextualización y realismo al currículo y marca un determinado carácter al proceso educativo.

C) Subsistema de los destinatarios

Los destinatarios son representados por la población, sobre la que se presenta una determinada política educativa. No obstante, su consideración genérica debe ser concretada para que pueda tener un uso curricular, muy necesario en los momentos de desarrollo.

Podemos identificar tres tipologías de destinatarios. Cada uno de ellos, con sus específicas denominaciones, tiene que ver con momentos del diseño curricular.

- El *grupo destinatario* es el más amplio en el diseño curricular. Los sistemas educativos acostumbran a delimitarlo de acuerdo a etapas o niveles que configuran la estructura de una determinada propuesta educativa (educación infantil, educación elemental o primaria, educación media o secundaria, etc.). Cada uno de estos

niveles o etapas está compuesto por un número indeterminado de sujetos que deberán recibir un determinado programa.

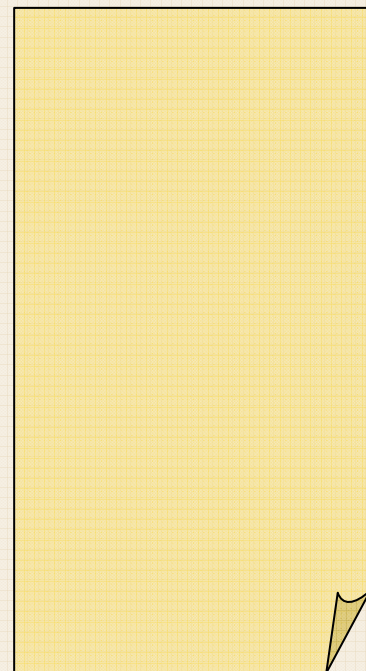
- El *grupo de incidencia* es más concreto y además, contextualizado. Ubicados en una etapa educativa (educación secundaria, por ejemplo), podemos tener distintos grupos de incidencia que permiten concretar la propuesta de diseño curricular. Así, los alumnos que ingresan en la educación secundaria no son grupalmente iguales que los que realizan el último curso. Además, los alumnos de una institución no son los mismos que los de otra institución.
- El *grupo de aprendizaje*, finalmente, es el que permite la concreción del diseño curricular teniendo el aula como referente contextual. El profesor conoce bien los destinatarios que conforman el grupo de aprendizaje estando en condiciones, no sólo de “rediseñar” el currículo, sino de disponer de los ingredientes básicos para su desarrollo. Debemos agregar que la concreción del grupo de aprendizaje es la persona, alumno con necesidades específicas, clave para un adecuado desarrollo curricular.

D) Subsistema de objetivos

Soslayando, por abordarse en otros módulos, todos los pormenores que entrañan este elemento curricular, comentamos su problemática en torno a su nivel de abstracción-concreción y a sus fuentes-criterio de determinación.

Así, existen distintos tipos de objetivos según sea su nivel de generalidad o abstracción-concreción, cuya lógica tiene que ver con el nivel de contextualización -concreción- del currículo. Si nos movemos en el primer nivel de contexto, podemos aludir a *objetivos generales* como respuesta o traducción formativa de las necesidades -sociales e individuales-. En este caso, el nivel de abstracción es máximo, y por tanto también su imprecisión y equivocidad (Fernández Pérez, 1994). Suelen expresarse hoy día en clave de capacidades, pero todavía no se expresa con claridad lo que hay que hacer en el ámbito de aula. Suelen ser el fundamento de los planes de formación, planes de estudio, etc. y según el contexto de funcionamiento (formal o no formal) atienden a las finalidades de los sistemas educativos según etapas o perfiles profesionales como referentes. Por tanto, al estar pensados para el conjunto de los grupos destinatarios, su fuente criterio de determinación se fundamenta en lo sociológico y epistemológico. Su logro exige más tiempo en la medida que incluyen comportamientos complejos. La competencia de formalización recae en técnicos en diseño curricular, que pueden ser ajenos a los contextos de desarrollo.

Si descendemos de nivel de contextualización nos encontramos con los *objetivos específicos*, como resultado de la concreción de los anteriores a este nivel y donde los grupos de incidencia se erigen como referentes. De hecho, los objetivos específicos adquieren un carácter, como su nombre indica, más concreto y específico, y por tanto, mayor precisión



y univocidad en su estructura formal. Dan sentido y lógica a los programas en su desarrollo. La referencia al grupo de incidencia y al contexto institucional donde se ha de desarrollar el currículo hacen que el criterio-fuente de determinación provenga de lo pedagógico tecnopráctico y lo psicológico (Fernández Pérez, 1994). Su logro exige menos tiempo y la competencia de su formulación recae en los propios desarrolladores del currículo.

Por último, el tercer nivel de concreción curricular hace referencia a los *objetivos didácticos* como el planteamiento más cercano a la práctica, a la acción. En este caso, el nivel de abstracción es mínima y la precisión y univocidad es total, especificando el comportamiento terminal y, por tanto, también el nivel referencial evaluativo. El referente directo es el grupo de aprendizaje en el aula. Su logro exige menos tiempo y la competencia recae en el agente de desarrollo curricular, de ahí que el criterio fuente de determinación tenga un carácter psicológico y pedagógico práctico.

E) Subsistema de contenidos

No vamos a plantear la cultura que se constituye en contenido curricular ni sobre la procedencia de los contenidos que forman parte del currículo pero sí que vamos a referirnos a dos aspectos básicos relacionados con los contenidos y que tienen que ver con el diseño y el desarrollo curricular: la selección de contenidos y su organización-secuenciación.

En relación con la **selección de contenidos**, el problema de fondo son los criterios a utilizar y su razón de ser. Obviando el debate de fondo que está directamente conectado con las diferentes concepciones curriculares (sociológica, epistemológica, psicológica, pedagógica como fundamentos) podemos considerar los clásicos criterios: logocéntrico, psicocéntrico y sociocéntrico, como fuentes de selección. En el primer caso, se seleccionan los contenidos de acuerdo a la sistematización de la ciencia, la técnica o saber, de manera que los contenidos de las diferentes disciplinas se estructurarían de la misma manera que se sistematizan epistemológicamente. En el segundo caso, como polo opuesto al anterior, los contenidos se seleccionan de acuerdo con las necesidades individuales, siendo la personalidad, los intereses, actitudes, expectativas, etc. de los alumnos clave para dicha operación. En el tercer caso, las necesidades sociales están por encima de las individuales, siendo los contenidos la respuesta a la demanda social.

Utilizar un único criterio es insuficiente para resolver las exigencias de vertebración curricular y así se ha evidenciado en más de una ocasión. Si se usa exclusivamente el criterio lógico, se olvida que una cosa es la estructura interna de los principios, teorías, leyes, etc. de un contenido cultural y otra bien distinta la disposición adecuada para que pueda ser integrada en el proceso de enseñanza. Así, es necesario aunar ambos criterios. Hay que buscar criterios de estructuración lógica y

ZABALA, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.



psicológica para poder posibilitar el mayor número de operaciones mentales en el sujeto sin perder el sentido genuino y de certeza transitoria de los contenidos culturales. Podríamos añadir, además, el criterio sociocéntrico, aunque dada la indefinición social del futuro y la velocidad de los cambios, sería aventurado darle excesiva importancia. En la línea de Ferrández (1997c), pensamos que los dos primeros son básicos y el tercero podría considerarse como interviniente en una visión amplia de carácter ecológico.

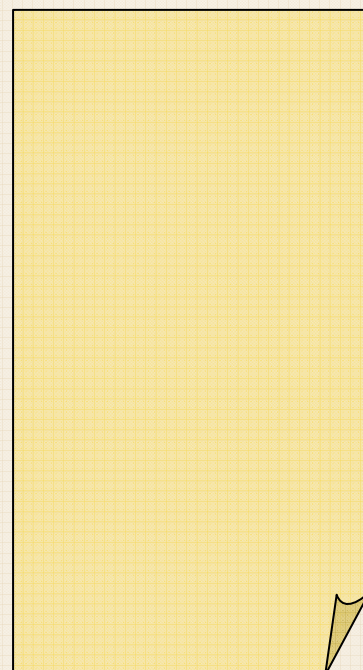
Respecto a la **organización y secuenciación** de los contenidos, el diseño y desarrollo del currículo entraña también diferentes soluciones o formas de afrontar este problema.

En este contexto podemos utilizar dos modalidades básicas para concretar la secuencia de los contenidos (Ferrández, 1998):

1. **Modalidad cíclica**, que puede adquirir dos variantes:
 - a. La *programación cíclica vertical*, donde los contenidos se coordinan secuencialmente de manera que prescinden de su razón propedéutica o incluso respecto a otros contenidos que también son objeto de tratamiento. No obstante, se apoya en procesos diagnósticos, ya que se tratamos de aprendizajes clave y no podemos emprender nada nuevo sin tener clara evidencia que se dan determinados requisitos para su integración.
 - b. La *programación cíclica horizontal*, muy al uso en los planteamientos formales y en los no formales cuando se estructuran por módulos, créditos o ciclos. Los contenidos curriculares no se agotan en un curso, sino que se prolongan a lo largo de diferentes ciclos o niveles, eso sí, con distintos niveles de profundización. Un problema que puede darse es el de las lagunas instructivas o las superposiciones.
2. **Modalidad concéntrica**: entraña tanto una selección, organización y secuenciación de los contenidos en referencia a un punto central común (núcleo de experiencias o centro de interés), logrando una unidad global y estructurando las estrategias metodológicas con sentido sintáctico, semántico y pragmático.

Esta modalidad exige de entrada:

- a. Disponer de unos contenidos curriculares seleccionados en función de la relevancia y de la adecuación a la oferta constructiva del alumno.
- b. Poder estructurar esos contenidos en función de su doble característica como inclusores y propedéuticos.
- c. Establecer un cuerpo básico de experiencias, necesidades e interés. Este eje central sirve para dar coherencia a la globalidad de los aprendizajes.



- d. A pesar de una estructura tan concatenada, no se puede hablar de globalización de contenidos si éstos no cubren los tres ámbitos que le son propios: conceptos, procedimientos y valores y/o actitudes. Si olvidamos este principio estamos de nuevo ante criterios academicistas, humanistas y “bancarios”, que son los menos adecuados para hablar de globalización.

Esta modalidad suele ser habitual en los primeros años de escolarización, al igual que con adultos en situación de educación compensatoria. Resulta difícil aplicarla en los últimos ciclos de primaria, secundaria o superior, donde opera con mayor eficacia la otra modalidad. De todas formas, aún queda la posibilidad del juego interdisciplinar en cualquiera de las modalidades.

F) Subsistema de estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas se justifican porque al ponerlas en práctica desencadenan la actividad discente, clave para lograr el aprendizaje.

Con las estrategias metodológicas podemos seguir dos caminos bien distintos. De una parte, se puede operar con un amplio espectro de actividades, pertinentes con los objetivos y con la estructura interna de los contenidos; y por otra, planificar esquemas de acción que den pistas sobre distintas actividades, pero sin obligar al docente ni al discente a unas tareas concretas, aunque éstas sean tantas que permitan elegir unas u otras según las circunstancias endógenas y exógenas.

Siguiendo a Ferrández (1997c), operamos con dos claves fundamentales en la justificación o legitimación de la multivariiedad de estrategias metodológicas. Dos son los protagonistas de la acción: docente y discente, que actúan en el marco ecológico del aula, envuelto por otros niveles de contexto y existiendo, entre ambos, una comunicación bidireccional.

Si consideramos la actividad docente y recalamos en el primero de los protagonistas, el docente llevaría el peso de la acción, erigiéndose en protagonista principal, sobre todo cuando acomete tareas de explicación, orientación, incentivación, ayuda, corrección, etc. Pero si reparamos en el discente, las modalidades de actuación o actividad varían en función de si este opera sólo (trabajo individual, independiente, individualizado o personalizado), u opera junto con los demás (grupo de trabajo, grupo medio o gran grupo). La combinatoria derivada de estas modalidades de actividad ya apunta y garantiza la posibilidad de multivariiedad de estrategias metodológicas.



Sobre la base de la actividad docente y discente deben articularse otros componentes de la estrategia metodológica: la organización de espacios y tiempos de enseñanza-aprendizaje, la selección y empleo de medios y recursos didácticos y, transversalmente podemos añadir acciones de motivación extrínseca y acciones de evaluación formativa.

Con todos estos ingredientes, más propios del desarrollo que del diseño, huimos de un planteamiento metodológico único. Al contrario, la apuesta curricular en torno al planteamiento metodológico debe ser estratégica; es decir, la adecuada combinación de ingredientes (rol de los protagonistas, medios y recursos, acciones de evaluación, motivación extrínseca, espacios y tiempos, etc.) bajo la perspectiva de la actividad, da como resultado un planteamiento metodológico acorde con las intenciones, los contenidos y los destinatarios.

G) Subsistema de evaluación

El subsistema de la evaluación está presente en todo el proceso de planificación. Tiene su punto de partida en las necesidades, sobre todo cuando consideramos que el proceso de análisis y detección es una evaluación diagnóstica. Se planifica para estar presente en todo el proceso, se utiliza para medir y valorar los resultados obtenidos y, tan sólo en algunas ocasiones, para valorar el impacto de la formación en el entorno.

La evaluación, como concepto y como proceso es altamente compleja aunque no inaccesible. Tal vez una de las maneras más acertadas de aprehender su complejidad sea cuando la consideramos como un proceso multidimensional. Ello supone reparar en los siguientes aspectos: a) objeto de evaluación, definido por el “qué evaluar”; b) finalidad de la evaluación, entendida también por el “para qué”; c) momento de evaluación, que responde al “cuándo”; d) modelo de evaluación, referido al “cómo evaluar”; e) instrumentos de evaluación, concretados en el “con qué evaluar”; f) agentes de evaluación, que supone la delimitación del “quién evalúa” o quién participa en el proceso y g) el referente de la evaluación fuente de criterios e indicadores que deberán ser utilizados en el proceso.

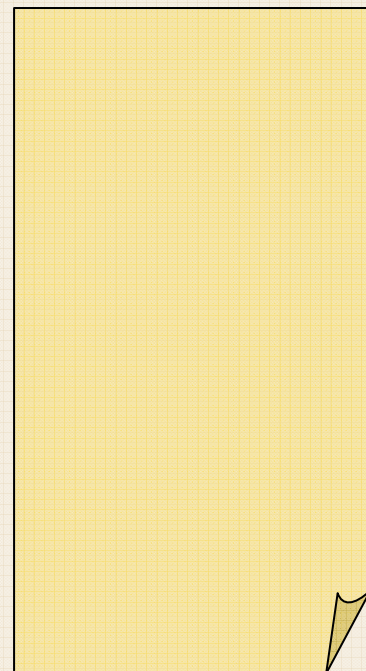
En este sentido, la evaluación, más allá de su conceptualización deberá someterse a planificación, debiendo estar presente en todo momento cuando se elaboran los planes y programas de formación.

H) Concreción y contextualización curricular y el papel de los agentes

El modelo que estamos analizando evidencia otro aspecto importante del diseño y del desarrollo curricular, que tiene que ver con los distintos niveles de concreción y contextualización curricular y con la implicación de los distintos agentes en el proceso.

Ya hemos insistido que los distintos elementos por separado no tienen sentido puesto que están interrelacionados. Así, el punto de partida está en las necesidades y en la política institucional (Administración y centro educativo) y educativa. No podemos hablar de un nivel de concreción o contextualización, pero sí que a partir de este primer momento podemos concretar y contextualizar el currículo en, al menos, tres niveles básicos:

- *Primer nivel de concreción-contextualización curricular.* En el modelo está representado por los objetivos y contenidos generales y por el grupo destinatario. La Administración educativa, más allá de denominaciones específicas en función de los contextos, suele establecer este primer nivel.



- *Segundo nivel de concreción-contextualización curricular.* Los objetivos especificados, los contenidos seleccionados y secuenciados y el grupo destinatario hace pensar en contextos específicos. El centro educativo, que elabora propuestas curriculares específicas (proyectos curriculares) otorga un papel fundamental a los profesores, pudiendo participar otros agentes tales como alumnos, padres, representantes sociales, etc.
- *Tercer nivel de concreción-contextualización curricular.* Es el más concreto, donde objetivos, contenidos y destinatarios (grupo de aprendizaje) se vinculan a la estrategia metodológica. Por ello, también podría plantearse el paso al desarrollo curricular como consecuencia de la puesta en marcha del diseño, planteando la posibilidad de más concreciones curriculares de acuerdo a las características de los alumnos y a sus necesidades educativas específicas. Sin duda, en este o estos momentos, el profesor, en interacción con los alumnos, son la clave del diseño y del desarrollo.

3.4.2. Bases y fundamentos

Recurriendo al título de la guía, vamos a comentar en esta fase final de la Guía las bases y los fundamentos del currículo. En sentido estricto, Ferrández (1991) plantea que las bases del currículo están conformadas por las condiciones económicas, sociales, políticas, culturales, etc.; es decir, por aspectos contextuales que influyen la estructura del currículo. Por otra parte, los fundamentos estarían influenciados por las bases, aspectos contextuales y conformados por aspectos psicológicos, sociológicos, antropológicos y epistemológicos. En este momento nos referiremos a fundamentos del currículo sin menospreciar las bases y considerando que lo contextual está presente.

Podemos hacer un análisis de los fundamentos del currículo, concretados en la realidad del Sistema Educativo español, pretendiendo sirva para ilustrar los aspectos más relevantes que deben considerarse de cara a estructurar o comprender una determinada propuesta curricular.

A) Fundamento filosófico-antropológicos

Los *aspectos filosófico-antropológicos*, informan sobre el modelo de persona y de profesional que se quiere potenciar a través de la formación. Podemos así pretender la formación de profesionales con altos conocimientos técnicos sobre una especialidad o bien considerar, además, que debe contemplar un conocimiento crítico de la realidad profesional (incluyendo referencias a la historia de la profesión, asociaciónismo,...) y el desarrollo de un compromiso con la realidad social (identificar vías para participar en el desarrollo social: ONGs, círculos profesionales,...) en la que se ha de insertar el futuro profesional.

B) Fundamentos socio-económicos y culturales

La consideración de los *aspectos socio-económicos y culturales* nos proporciona referentes sobre el rol que el profesional tiene en la sociedad, tomando en consideración aspectos, además de los propios del campo disciplinar, como el conocimiento de la profesión, mecanismos de auto-empleo, aspectos de desarrollo profesional u otros (valores sociales a potenciar, compromisos éticos de la profesión,...); también, los relacionados con los *aspectos político-administrativos*, que se concretan directamente en las normativas existentes y que tienen que ver con el margen de maniobra que los formadores tienen para concretar y desarrollar su enseñanza.

Una parte importante de las referencias tienen que ver con información sobre cómo se organiza la sociedad y sobre los referentes culturales, las costumbres, formas de actuar o visiones sobre la realidad.

C) Fundamento psicológico

Si consideramos que el currículo tiene como destinatarios a un grupo de estudiantes determinado con sus intereses, expectativas, necesidades, aprendizajes previos, capacidades cognitivas u otras, estaremos pensando en los *aspectos psicológicos*.

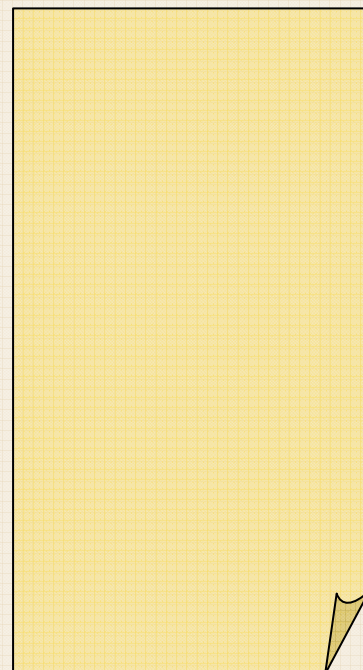
Su consideración nos ayuda a conocer las motivaciones del alumnado en sus distintas edades, su influencia en los aprendizajes y las maneras más oportunas para organizar procesos educativos respetuosos con las posibilidades y necesidades de los estudiantes.

D) Fundamento pedagógico

Nos referimos a las habilidades, destrezas, herramientas que permiten organizar el proceso de intervención, haciendo referencia tanto a los aspectos de formación del profesorado como a los organizativos y de relación con el entorno.

El fundamento pedagógico está focalizado en dos formas básicas de activar al alumno: mediante actividades individuales o individualizadas o mediante actividades socializadas. No estamos en condición de afirmar cuál de las actividades es más pertinente. La prudencia nos lleva a decir que ambas son necesarias, pero vayamos más allá. Ferrández (1997b) analiza en profundidad la relación entre la actividad individualizada y la actividad socializada del siguiente modo:

- La actividad individualizada y socializada requieren de la mediación del profesor. Nunca podemos plantear que en las etapas obligatorias e inmediatamente postobligatorias del sistema educativo el alumno tenga total autonomía. Por supuesto, a medida que avanza la edad y las capacidades y competencias de los alumnos, la mediación del profesor se hace menos necesaria.



- El equilibrio entre las actividades socializadas y las actividades individualizadas está condicionado por las características del alumno y del grupo en el que éste desarrolla su actividad.
- La individualización y la socialización no son excluyentes sino que deben complementarse en la propuesta curricular cuando se diseñan las estrategias metodológicas, sólo así se logra una educación integral de los individuos.

E) Fundamento epistemológico

Una de las características básicas de una propuesta curricular es la organización de los contenidos que pone en juego. Ya planteamos cuando analizábamos los contenidos como elemento curricular que éstos podían seleccionarse de acuerdo a planteamientos logocéntricos, psicocéntricos y/o sociocéntricos. Pero además, los contenidos aparecen en el currículo agrupados en asignaturas, materias, áreas, etc.; es decir, la forma en que se presentan y se estructuran los contenidos condiciona nuestra propuesta curricular y, también, un determinado posicionamiento paradigmático influye en la manera de organizar los contenidos.

Podemos considerar, en un primer momento, dos formas básicas de organizar los contenidos: en materias o asignaturas y/o en áreas curriculares. El planteamiento de la asignatura es multidisciplinar; es decir, los contenidos están diferenciados sin establecer conexiones entre las materias. El planteamiento de área es pluridisciplinar; es decir, algunas disciplinas o materias se unen en una “nueva asignatura” con el fin de favorecer el aprendizaje del alumno.

Si vamos más allá, el fundamento epistemológico nos lleva a planteamientos interdisciplinares, donde se da una integración muy alta de los contenidos en beneficio del aprendizaje del alumno.



Vistos así los fundamentos y las bases es preciso que lo relacionemos con lo expuesto hasta el momento:

Los fundamentos de una propuesta curricular están condicionados por la concepción curricular que se tenga. Asimismo, dichos fundamentos serán interpretados en función de la teoría curricular (técnica, práctica o crítica) o en función del posicionamiento paradigmático adoptado.

Los fundamentos permiten estructurar una propuesta curricular: articular un diseño y/o un desarrollo o bien comprender una determinada propuesta curricular indagando qué fundamentos soportan la propuesta para poder operar o investigar en y sobre ella.

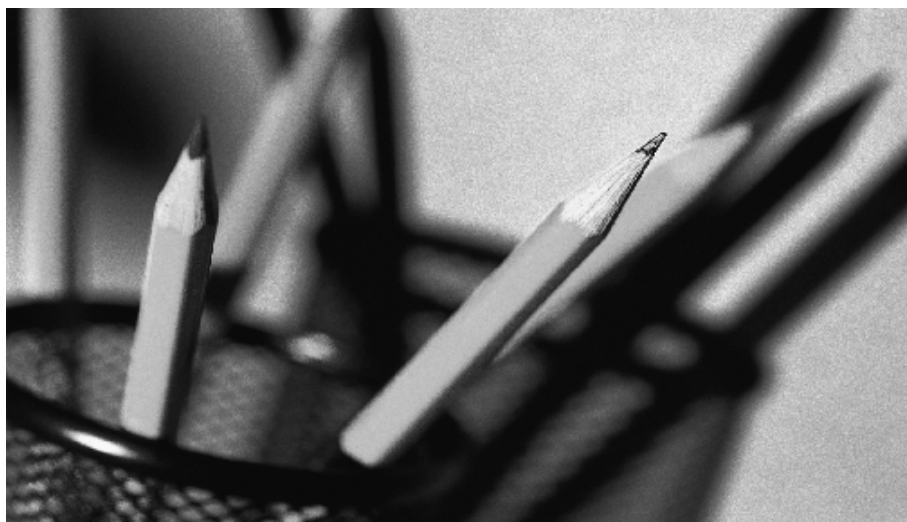
4. ACTIVIDADES

4.1. Actividades de aplicación

1. Elabore un esquema conceptual que recoja los distintos aspectos que pueden considerarse en una definición extensa de currículo, a partir de las definiciones y concepciones propuestas en la guía de estudio.
2. A partir del conocimiento que usted tiene del Sistema Educativo chileno, concrete cada uno de los fundamentos del currículo para la etapa o nivel en el que usted desarrolla su actividad. Puede utilizar una tabla como la propuesta para la realización del ejercicio.

FUNDAMENTOS	CONCRECIONES
Sociopolítico	
Epistemológico	
Psicológico	
Pedagógico	
Antropológico	

3. Lectura del texto de Zabala y Aránega presentado en el anexo, extrayendo las ideas principales.



4.2. Actividades de desarrollo

1. Realice un cuadro comparativo que recoja las aportaciones más significativas de los diferentes enfoques o paradigmas que orientan la ordenación curricular.

ASPECTOS CONSIDERADOS	PARADIGMA TECNOLÓGICO	PARADIGMA INTERPRETATIVO-SIMBÓLICO	PARADIGMA SOCIOCRÍTICO	ENFOQUE POSTMODERNO
CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA				
FUNDAMENTOS PARA TOMA DE DECISIONES: PSICOLÓGICOS SOCIO-ECONÓMICOS CULTURALES OTROS				
CONCEPCIÓN DE CURRÍCULO				
ELEMENTOS DEL CURRÍCULO				
CRÍTICA A LA TEORÍA				

2. Analice los paradigmas de enseñanza aprendizaje presentados por Angel Pérez* y los relacione con los anteriores.
3. Identifique en su sistema educativo evidencias de la presencia de uno u otro paradigma. Realice, a continuación, sus comentarios críticos sobre la realidad existente y sus problemas respecto a la mejora de la práctica de enseñanza-aprendizaje y de la mejora profesional.

* Pérez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. GIMENO y A. PÉREZ (Eds.) (1989, 3ª ed.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal (95-138).

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1. Básica

- GIMENO y A. PÉREZ (Eds.) (1989, 3ª ed.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- TEJADA, J. (2005). *Didáctica-Currículo. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Mataró: Davinci Continental.
- ZABALA, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

5.2. Referenciada

- BOBBIT, F. (1918). *The Currículo*. Boston: Houghton Mifflin.
- BOLÍVAR, A. (1999). El currículo como un ámbito de estudio. En J.M. ESCUDERO (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Síntesis (pp.23-44).
- BOLÍVAR, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Madrid: Aljibe.
- CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza, currículo y profesorado*. Madrid: Akal.
- D'HAINAULT, L. (1977). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles: Labor.
- DE LA TORRE, S. (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana/ Madrid: UNESCO.
- ESTEBARANZ, A. (2004). Currículo. En F. SALVADOR; J.L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ; A. BOLÍVAR (Dtores.). *Diccionario enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Madrid (Vol. I) (pp.270-295).
- FERRÁNDEZ, A. (1981). La Didáctica: ciencia normativa. *Anuario*, 1, 65-83.
- FERRÁNDEZ, A. (1991). Bases y fundamentos del currículo. En A. MEDINA y M.L. SEVILLANO (Coords.). *Didáctica-Adaptación. El currículo: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED (pp. 221-266)
- FERRÁNDEZ, A. (1997a). *Didàctica i components de la didàctica*. Barcelona: Edicions de la UOC.
- FERRÁNDEZ, A. (1997b). *Els fonaments de la didàctica*. Barcelona: Edicions de la UOC.
- FERRÁNDEZ, A. (1997c). *La planificació de l'ensenyament*. Barcelona: Edicions de la UOC.
- FERRÁNDEZ, A. (1998). Globalización e interdisciplinariedad. *I Jornadas Estatales de Experiencias Educativas*, UAB, Barcelona, 8-10 septiembre, 44-53.
- GAIRÍN, J. (1987). Una introducción al estudio del currículum. *Palestra Universitaria*, 2, 237-259.
- GAIRÍN, J. (2006). Notas sobre el currículo. En GAIRÍN, J. y SÁNCHEZ, P. *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. Elaboración de Guías docentes*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. (En prensa).

- GAIRÍN, J.; TEJADA, J. (1991). El contexto del aula. En A. MEDINA y M.L. SEVILLANO (Coords.). *Didáctica-Adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED (pp. 337-366)
- GIMENO, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1983). La teoría del currículum. En J. GIMENO y A. PÉREZ (Eds.) (1989, 3ª ed.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal (189-196).
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1989, 3º). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- LORENZO, M. (1994). *Teorías curriculares*. En O. SÁENZ (Dtor.): *Didáctica general: un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil (pp. 89-111).
- OLIVER, A.I. (1965). *Curriculum Improvement*. Mead and Co.: New York.
- PÉREZ, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. GIMENO y A. PÉREZ (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid : Akal (95-138).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1991). Investigación-acción y currículum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 69-84.
- RAGAN, W.B. (1967). *El currículum en la escuela primaria*. Buenos Aires: Ate-neo.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (2002). Currículum y teorías curriculares. En M. RODRÍGUEZ ROJO (Coord.). *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TANNER, D. and TANNER, L.N. (1980). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: McMillan.
- TEJADA, J. (1999). *Proyecto Docente de Cátedra de Didáctica y Organización Escolar*. Bellaterra: UAB.
- TEJADA, J. (2005). *Didáctica-Currículum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Mataró: Davinci Continental.
- TOBÓN, S. (2006). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- TORRE, S. de la (1993). *Didáctica y currículum. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- ZABALA, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- ZABALA, A. y ARÁNEGA, S. (2004). *Gestión curricular*. En Formación de Directoras y Directores de Centros Educativos. Ministerio de Educación: República de El Salvador: San Salvador.
- ZABALZA, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

6. ANEXOS

6.1. Anexo 1: Texto para lectura y análisis crítico

*¿Cómo se organiza el conocimiento?**

Nuestro cerebro almacena toda la información que recibe a partir de experiencias, percepciones e imágenes y las conserva de manera abstracta, pero no de forma aislada, ya que la relaciona con toda la información que ya llegó anteriormente.

Las ideas, cuando no están aisladas, forman una estructura constituida por una red de relaciones con significado propio y personal.

La red de comunicaciones no es exactamente igual para todos: cada individuo construye su propia red de relaciones; así, un mismo hecho puede interpretarse de diversas formas pues experiencias vividas a lo largo de su vida han sido distintas.

Los esquemas integran conocimientos de todo tipo: cognoscitivos, procedimentales y actitudinales.

Estos tres tipos de conocimientos son los necesarios para obtener una educación completa, pero hay que saber cómo se producen estos esquemas mentales para favorecer la integración de los aprendizajes.

El proceso que se da desde el punto de partida hasta la construcción de un nuevo conocimiento consiste en una modificación de las ideas iniciales. Este proceso se puede describir a través de tres pasos (ver figura):

1. Equilibrio.
2. Conflicto cognitivo.
3. Reajuste.

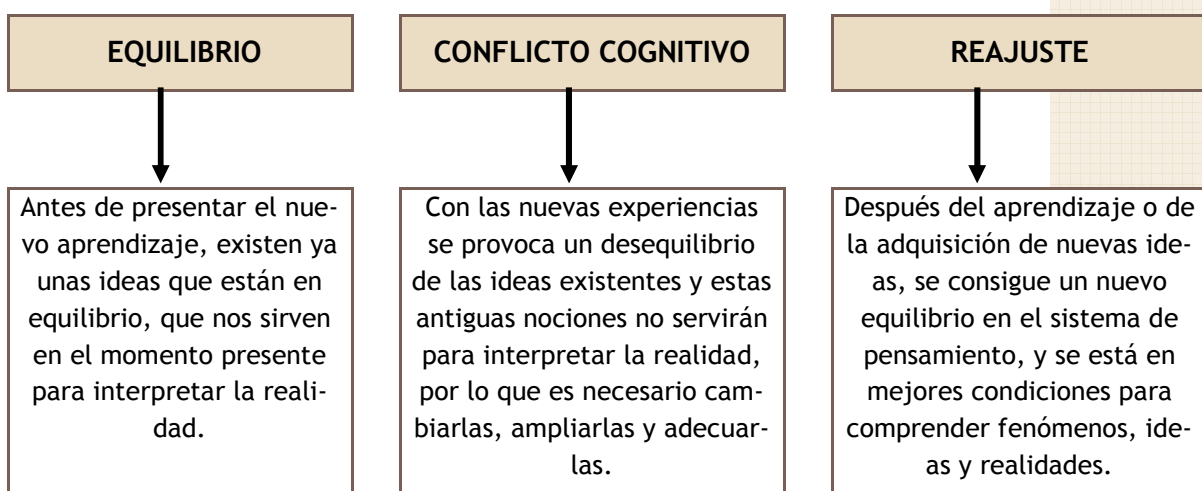


Figura. Proceso de adquisición de un nuevo conocimiento.

* ZABALA, A. y ARÁNEGA, S. (2004). *Gestión curricular*. En Formación de Directoras y Directores de Centros Educativos. Ministerio de Educación: República de El Salvador: San Salvador, pp. 38-39.

Para que este aprendizaje se dé, es necesaria una intervención educativa sistemática y planificada por el profesor, una intervención que deberá tener en cuenta:

- Los **conocimientos previos de los alumnos**. Esta información no debe ser patrimonio único del profesor; el mismo alumno debe ser consciente de ellos, así como de lo que quiere aprender.
- Las **expectativas del alumnado**. Las que deposita en los nuevos temas que debe de aprender. Las ideas iniciales y preconcebidas difícilmente cambian si no se siente la necesidad de saber más.
- La creación de un conflicto cognitivo que plantee dudas, desacuerdos entre lo que cree o sabe y lo que se le plantea de nuevo. El conflicto se produce con el resultado de intercambios de puntos de vista entre los compañeros y las compañeras, Por ejemplo, cuando los alumnos y alumnas trabajan en grupo resolviendo problemas, seleccionando contenidos o estrategias, para exponerlos.

Ejemplo

En una discusión entre alumnos sobre las causas de un hecho, se pueden producir diferentes puntos de vista o perspectivas del mismo hecho; pueden entenderse las causas de formas diversas; o se puede debatir hasta llegar a un acuerdo. Todo esto implica verbalizar las ideas ordenándolas para exponerlas.

Para que el ejemplo anterior se aproveche al máximo, la actividad de aprendizaje, la actividad implicada, en este caso la discusión, el profesor deberá aportar informaciones y experiencias que ayuden a crear nuevos criterios: a plantear nuevas perspectivas; a crear nuevas dudas; a dar tiempo suficiente para que cada alumno pueda reestructurar sus ideas y conocimientos previos; a ofrecer orientaciones para que los nuevos aprendizajes puedan ser llevados a la práctica en la vida cotidiana y así incorporarlos como conocimiento significativo.

Para que un alumno o una alumna aprenda, debertener el interés y el empeño de lograrlo.

Existe un factor indispensable que, al margen de la presentación de unos aprendizajes a través de procesos adecuados al tiempo, al ritmo de cada alumno y a sus conocimientos previos que tiene repercusiones muy importantes, es la **motivación** y la **voluntad de aprender**.



Universitat Autònoma
de Barcelona

Departamento de Pedagogía Aplicada



POSTGRADO EN EDUCACIÓN

BASES Y FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM